

《書評》

《學習共同體的單元教學研究：  
永續性學校改革的引導》

REVIEW OF EISUKE SAITO'S "LESSON STUDY  
FOR LEARNING COMMUNITY: A GUIDE TO  
SUSTAINABLE SCHOOL REFORM"

阮孝齊

Hsiao-Chi Juan

壹、本書簡介及作者介紹

《學習共同體的單元教學研究：永續性學校改革的引導》一書由 Eisuke Saito 教授在新加坡國家教育研究院任職期間所主編。他目前任教於澳洲 Monash University，其畢業於日本東京工業大學教育發展研究所，並且運用日本的單元教學研究經驗，在越南、新加坡、印尼等地進行實踐。共同作者 Masatsugu Murase 於麻布教育研究所擔任教育顧問，長期與 Saito 教授進行合作；Atsushi Tsukui 任職日本國際發展中心，擔任教育顧問；John Yeo 則為新加坡國家教育研究院課程與教學研究中心的講師。作者群的共同特徵為在印尼和越南等地擔任課程與教學發展專家，對於亞洲地區的教育改革實踐，以及教師專業發展。

在序言中，時任世界單元教學研究協會（World Association of Lesson Studies）理事長、新加坡國家教育研究院課程、教學及學習學群主任 Christine Kim-Eng Lee 提到，本書不僅提供了以學習共同體進行單元教學研究背後的哲學，更透過作者群豐富的實踐經驗，提供了觀課、議課的秘訣。

佐籐學教授也為本書撰寫推薦序，指出從 2000 年以來的學習共同體，

---

阮孝齊，國家教育研究院教育制度及政策研究中心助理研究員

電子郵件：hsiaoichi@mail.naer.edu.tw

本文評介：Saito, E., Murase, M., Tsukui, A., & Yeo, J. (2014). *Lesson study for learning community: A guide to sustainable school reform*. Oxon, UK: Routledge.

已匯成一股改革運動力量，跨越國界。本書的價值在於透過實際參與教室教學互動的教師引導，形成超越國家層級的協作力量。

從教師的日常生活進行學校本位的改革，以達成專業性、持續性的學校改進成果，是學校變革學者追求的重要目標（Fullan, 2007）。期間經歷教師專業學習社群（professional learning community）的發展，以及教學領導（Leithwood, Harris, & Strauss, 2010）的發展，對於如何落實教師專業發展的目的，並提昇組織的氣氛（Hargreaves, 1998），在許多學者投入此項改革運動當中不斷努力。本書的重要性在於三個跨越，跨越東西方的理解、跨越學校內外的改革疆界、以及跨越國家文化脈絡的改革方式。首先，本書整理了西方觀點理解的日本式單元教學研究的進行以及成果，如 Lewis（2002）針對單元教學研究的循環，以及 Fernandez（2005）從數學教學的觀點進行的統整等，並且將佐藤學的觀點，重新融入 Peter Senge、Michael Fullan 等人的改革動力理論當中，發展成為一套理解東亞教育現場的新架構。其次，從學校中的所有成員觀點，對於改革發生的條件、困難，以具體的例子進行說明。最後，由於作者群穿梭現場以及研究場域的豐富經驗，能夠透過個人以及理論觀點進行不同國家教學現場的比較，而提供了超越國界的實踐知識。

全書共分為 9 章，涵蓋了學習共同體中教學單元的哲學、環境塑造、具體實施策略、以及具體遭遇問題的解決方式。第一章及第二章的內容為學習共同體的發展脈絡、願景、以及組成內涵；第三章到第五章分別從學校當中的時間、團隊和改革文化觀點，描述如何營造學習共同體的支持環境；第六章到第八章則詳細描述了學習共同體的備課及觀議課實施的策略及問題；第九章則從改革持續性的觀點說明學習共同體的發展方向。

## 貳、學習共同體的發展脈絡、願景、以及組成內涵

在本書第一章中，開宗明義提到本書中所稱的學習共同體（Lesson Study For Learning Community, LSLC）起源於佐藤學教授在 2008 年，在日本針對由上而下的學校改革的反動，其定義為「一個環境，在其中學生互相學習教師被視為專業模式學習的專家家長參與更大的社群並且參與教育的重建」，透過 3000 所日本學校的實際成功經驗來說明學習共同體作為一個可能有效的教育改革模式。

Saito 等人引用早期美國學者 Hiebert 與 Stigler (2000) Fernandez (2005)、Lewis (2002) 的重要研究，將學習共同體連結到單元教學研究的領域，並借用 Darling-Hammond (1997) 的理論，指出專業發展、學生的學習、以及課程改革，必須和教室中的日常生活深度鑲嵌 (deeply embedded)。

在有系統的介紹之下，類似的課研究在美國開始展開也逐漸受到世界性的關注，Saito 等人透過介紹 Lewis 的單元教學研究歷程，包含協同計畫、實施、討論、修正計畫、再次教學並最佳化、以及分享想法並修正單元，來進行教學研究。

在發展的脈絡上，Saito 等人陳述了日本 1980 年代的起飛以及 1990 代的泡沫經濟，所形成的環境挑戰。藉由圖 1，說明製造業思維下的東亞教育模式 (East Asian Educational Development Model, EAEDM)，強迫學生記憶背誦，造成學生的學習中失去意義，形成從學習中逃走的孩子 (where children escape from learning) 的問題，如同 Freire 在 1970 年代所提出的囤積式教育 (banking concept of education) 概念。因此解決方案導向教師針對主題式的作業研究及相關知識的探討，即圖 1 的學習共同體的地下莖改革模式。

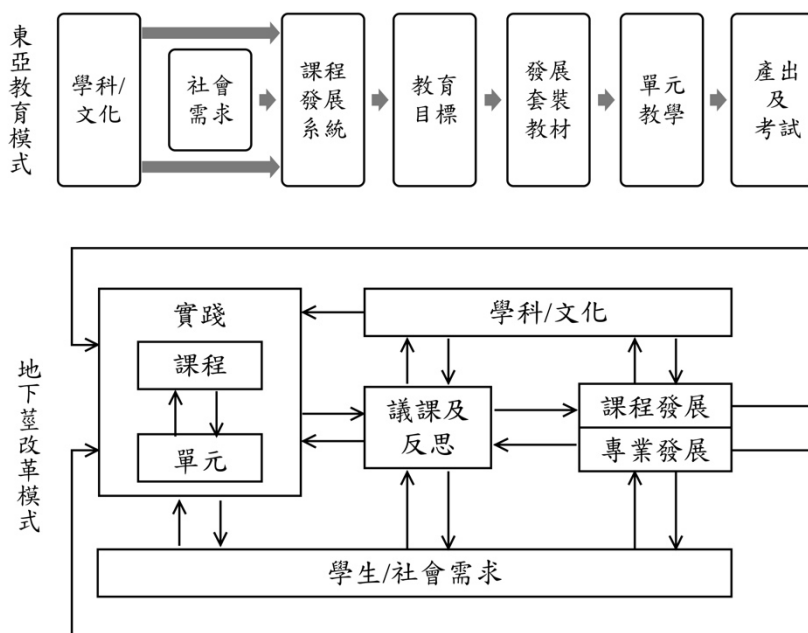


圖 1 東亞教育模式及地下莖改革模式

資料來源：Saito, E., Murase, M., Tsukui, A., & Yeo, J. (2014). *Lesson Study for Learning Community: A guide to sustainable school reform* (pp.8-10). Oxon, UK: Routledge.

2000 年之後，學習共同體被介紹到亞洲其他國家，中國、韓國、越南、新加坡、臺灣、印尼等地。第二章 Saito 等人從建立願景的角度，討論如何開始學校改革。在設定改革的願景上，必須確保每位學生受到（access to）高品質學習的機會。其指出，教師在教學當中容易把學生分類，然後用不同的方式來對待，然而在協同學習當中必須要改變這種醫生－病人的關係，讓每位學生都成為自我生命的主角（protagonist）。在過程當中「聆聽」是相當重要的，從聆聽中了解學生的錯誤以及迷思概念（misconceptions）。其從教室論述（Classroom Discourse）的觀點，指出不僅認知概念，社會的以及德行的（cognitive, social and ethical）要素，都應納入課程設計當中。透過願景塑造，作者群引出學習共同體的三個發展改革的哲學：公共性（publicness）、平等（equality）、卓越（excellence），在其中確保每位教師成長機會的可行性，以及家長社群學習機會的出現。

第三章中，Saito 等人談論最常被提及的改革阻礙，時間。在具體談

論時間的問題上，引用 Aoki 對日本教師忙碌狀態的描述，指出教師教學工作、行政工作、面對家長的相關工作、學生問題等忙碌的來源，並進而引導讀者思考什麼是最重要的元素？其引用拉丁文「*multum non multa* – “not many, but much”」指出「少即是多」的道理。其次，其對協同學習做出了清晰的定義：為「一種在特定的教師團體學校或者科目領域中，共享的專業社群感受，當共享發生在關於教學的對話上時，改進便得以開始」。最後，Saito 等人引用茅崎市濱之鄉小學作為例子，指出共同備課活動、減少會議、減少對教育主管機關的報告是必要的，同時也需要重新組織制度以及組織活動，並且透過焦點團體討論（*focus group discussion, FGD*）聆聽教師之聲。更重要的是不斷詢問什麼是教師的主要負擔？以釐清造成決策過程中無效率的原因，和程序性工作的必要性等核心問題，最終目的在將日常的會議，導向專業性的對話活動。

在第四章當中，Saito 等人運用 Peter Senge 的學習型組織理論，運用在學習共同體的團隊建立上，分別從不同利害關係人的角度來描述團隊建構的方法。首先，對學校領導或管理者而言，學習共同體改革的首要目標在於改革學校文化，除了有資深的學校領導者，還要有堅實的中階領導人，最關鍵的因素為對於願景的熱情。其次，對教師而言，對話與聆聽是兩個要素。聆聽是攪動死水的關鍵（*discarding the old water*），對話則能幫助教師再覺醒（*re-awaken*）。在實施上，Saito 等人借用了 Spillane 等人釋義理論上的觀點，指出須面對教師的情緒，並達成文化領導的目的。同時，對非教學人員而言同樣重要：會計人員、圖書館員、學校的外部顧問甚至校護。面對學生日常生活的所有人員。其建議持續在所有的部份上前進，並持續面對所有可能的憂慮。第三，學生作為發展學習共同體的重要成員，是參與者也是主角（*protagonist*）。第四，在家長以及社區上，本書對新自由主義進行批判，其認為若將家長視為教育的消費者，家長便會抱持著未符期望就要求賠償的觀念，因此沒有辦法，也沒有權力和責任參與學校的改進。家長只有透過參與學校中的協同學習，才能夠真正獲益。第五，在地方教育主管機關（*LEA*）上，參與的方式首先為建立一所起點學校（*starting up*），在國內為基地學校，其次，為運用正式計畫推動。本書認為在新自由主義盛行下，運用績效責任以及測量指標的方式，產生的問題是教師停止思考（*stop thinking*）的現象。太過壓力的推動，學習共同體不會成長，領導者需要對改革產生擁有感（*sense of ownership*）。其運用日

本以及越南的例子，指出 LEA 的角色可能是推動者（facilitator）或協調者（coordinator）。最後，本書指出資源提供者（resource persons）是重要角色，在學習共同體跨越邊界的過程中，對學科、教師、學生的豐富知識是必要的，專家能提供教師不同學科的學科教學知識（PCK）。

### 參、學習共同體的備課及觀議課實施

在第五章當中，Saito 等人從國際上學者所發展的單元教學研究，延伸至學習共同體中的公開課進行方式。其引用 Ainscow 的理論，從重新組織學習層次（levels of learning）上，討論如何在教學研究單元當中，建立教師的知識共識（common sense）。Saito 等人以體育課運用學習共同體的例子，說明理解學生行為、學習層次的作法，在專業對話當中的知識建構過程，是自然的跨越學科的。因此學習共同體沒有「政治正確」的學科，僅有理性學習的氣氛。作者比較一般性的單元教學研究以及學習共同體，指出差異在於關注焦點，學習共同體是觀察、反省本位的，同時協同活動貫穿整個學期達到全校 80-100 次，並透過共同計畫導向方式（joint planning-oriented style）進行。

透過個案研討（case conference）（類似國內的公開觀課），Saito 等人指出，教師過去在準備度不足的情況下，進行的觀課，所造成的挫折及反對，會成為反對的動力。因此在單元教學研究中，建議以學生回應為焦點，以及提供必要的具體分析證據，這樣討論的內容包含學科特定知識以及學科相關知識（subject matter knowledge）。80-100 次的觀議課看起來很多，事實上是根據全校 30-40 位教師，一年兩次公開課進行估計，就能達成。

此外，在非正式活動的安排上，Saito 等人描述了學習共同體中公開課及大型活動的樣態，包含開放教室（opening classroom）、同儕間試教（try-out lesson）等。包含學期中的研究單元活動（research lessons），分為四種方式進行，如表 1。此外，也包含組織性的單元研究活動，類似於國內的大型公開觀課，目的在於達成區域性的影響，以及塑造校內的開放文化，並建立校內的社群，以及連結在地的社群。

表1 學習共同體中的研究活動

類型	觀察者／參與者
影片為主的形式團體	管理者及教師
全校性（1）	外部專家、管理者及教師
全校性（2）	管理者及教師
焦點研究單元	依據先前的單元，邀請外部專家以及少部份的管理者及教師

資料來源：Saito, E., Murase, M., Tsukui, A., & Yeo, J. (2014). *Lesson study for learning community: A guide to sustainable school reform* (p.48). Oxon, UK: Routledge.

在第六章當中，Saito 等人進一步深入教室層級，探究日常教學活動的改變。首先對於為何教師教學需要改變的問題，Saito 等人引用 McLaughlin (1987) 和 Spillane 等人 (2002) 的觀點，認為教師之間缺乏了解、對於過去經驗產生的情緒、以及過去的經驗形成的誤解，形成以往模式中，關於觀課的教學和日常之間的斷裂。其次，其提出了對協作式對話單元的三個原則：(1) 具體的工具或情境、材料，讓學生可以使用 (2) 介紹團體活動 (即使只有五分鐘) (3) 分享發表活動。Saito 等人強調實做或日常材料以及混合性團體活動 (incorporate group activities) 的重要性，並和合作學習進行區分，Johnson 等人所提出的合作學習，是透過獎賞系統增加外部動機，而協同學習強調相互性 (reciprocity)、以及需求尋求 (help-seeking)。最後，在如何進行日常教學改革上，Saito 等人引用越南的例子，提供幾個小技巧因應教師反對，例如校長的支持、節省時間、聚焦專業對話而非抱怨等等。

第七章中，Saito 等人從公開課 (單元研究) (research lesson) 的角度，說明如何推動並持續進行觀課。第一個重點是保持計畫性、簡要性。其引用了濱之鄉小學的例子，說明辦理公開課的目的雖然是教師專業成長，但是核心的關懷是學生的學習，因此不是為了觀課者，而是為了學生，且公開課不是炫耀教學能力的場合，而是需要流暢的進行。在進行過程中，保持輪流 (taking turns)，以養成專業者 (professionals) 的過程，因為成功的單元教學公開課，是教師的里程碑。其次，在如何成為觀課者 (observer) 上，Saito 等人認為應該從單向式講述教學 (one-side lecturing) 轉向全教室學習 (whole-class session)，關鍵在於教師間共同觀課 (joint consultation)，以及關注學生的學術需求和人性需求 (human needs)。其指出七個需要關注的焦點，安靜的孩子、人群關係、低成就學生的理解參與、學習品質、

教學效果、口語論述、以及工具及概念的關係。進一步而言，即是在觀課過程中關注因為家庭因素或個人因素，甚至忽視的教師或同儕壓力，而缺乏自信的學生。透過推動協同學習，協助理解以及尋求協助上的困難。並且提供所有學生共享的基本概念任務，以及挑戰性任務(challenging task)。Saito 等人將此概念連結至 Darling-Hammond 所提出具有野心的任務，以及 Schwab 所提出「學習參與」，並指出如果學習太容易、太簡要，學生沒辦法完成有品質的學習。最後，在本章中作者也提出了四項觀課的基本要求，觀課者不應和公開課中的學生說話、觀課者不應和其他觀課者聊天、觀課者不應妨礙教師和學生的視野、觀課者應尊重學生。

在第八章中，Saito 等人針對如何議課(discuss observed lessons)的過程進行深入討論。其首先指出共同觀課(joint reflection)做為學習共同體過程的核心，和參與學習直接相關。接著 Saito 等人對共同觀課以及「提供回饋」(feedback)進行區辨，其指出觀課者並非在對於學生學習的知識上，優越於被觀課者，優越心態會使參與共同觀課的老師產生彼此反感的效果。觀課教師的「自我反思」最為重要，不僅需要分享自己的學習，且需要進行分析以及解釋。因此透過觀課分析造成影響因素的情境是關注焦點。在過程中有兩點需要注意：(1)教法沒有絕對的對錯、即使觀課者提出建議，受觀課者也不一定要全盤改動、觀課者也是學習者(2)並非不鼓勵指出觀課中的困難、問題、爭議。其次，在使用影片上，Saito 等人指出具有風險，例如視角的限制，但具有能夠反覆播放的優點。其也說明面對外部顧問，播放 1-2 分鐘的影片，對於結合專家知識、引導以及影響證據的支持上，對聽眾有幫助。第三，Saito 等人提供了主持(moderate)討論的具體原則，相當實用，例如避免相互指責攻擊、強加觀點、在言語或行為上，展現對被觀課者的優越感等等，主持的基本需求在於確保參與觀課教師慎重的自我反思，且邀請每位參與者至少發言一次，同時提醒參與者討論必須建立在證據上。最後，在持續前進以及延伸發展上，Saito 等人再次提醒學習共同體的目標在於建立教師的同僚性(collegiality)，並且讓教學由教師關注轉向學生關注。因此如何避免對受觀課者的優越感，需要全心傾聽、眼神接觸，避免總結學習觀點。其指出，每個學習者的學習點(learning point)，應該是、必須是，且實際上是不同的，同時說明了教師以及學生在整體過程中的學習。



## 肆、學習共同體的持續改革

在如何推動改革的持續性上，Saito 等人回到所有參與者的觀點，並且加入時間因素，指出改革不是立即完成的，需要持續不斷的努力。首先，其指出教師不能立刻改變。其引用 Hargreaves (1998) 指出教學是高度情緒的專業，以及 Spillane 等人 (2002) 提出改革需要情緒關注面向的觀點，指出教師變革改變的三階段：接受、理解、實施。同時 Saito 等人以在東南亞國家的具體經驗，教師習慣透過閉路電視進行觀課的例子，說明聆聽 (listening) 聲音的重要，以及教師經驗對於未來改革重要的重要性。在教師流暢實施的時間因素上，歸結到 (1) 新觀念需要時間消化 (2) 信念落差 (3) 觀察實踐落差 (4) 知識轉譯需要時間等。第二，Saito 等人指出單元教學 (lesson) 不能立刻改變。原因在於教師有自己的教學歷史，而學習共同體不是強迫教師立刻改變教學風格，其強調 30 個不同教師有 30 種不同教學方法，單元教學有其複雜本質，需要時間完成單元教學中三項基本的教師方法：小組合作 (small group work)、具體工具 (concrete tools)、分享表達 (sharing representations)。第三，學生 (children) 不能立即改變。Saito 等人指出小規模試辦反而不可行，因為學生觀念反而容易混淆。學生需要時間去習慣和他人相互合作，例如座位改變成為一組四人，男女對坐。Saito 等人主張，教師自由決定是否採用小組，且當學生有問題時，教師鼓勵相互共學 (mutual consultation)。第四，在職員改變上，本書中舉日本 20-30% 的教師每年調動，說明新成員的的連結需要時間完成。包含新網絡、新校長、以及和其他學校的連結，都形成持續改革的重要影響。

## 陸、評論與結語

Saito 等人在本書當中，運用日本、越南、印尼、新加坡、泰國等地課堂實施學習共同體的實際例子，將理論日常化、具體化，同時對於以美國或歐洲等地為主的課程改革論述，提供了更貼近我國文化脈絡的觀點。對於讀者而言，具有幾項主要的貢獻。首先，點出了學習共同體在世界範疇的課程改革趨勢當中，參與討論的觀點以及角色。從比較教育的角度而言，學習共同體作為借用 (borrowing) 的方案，需要探討如何被在地文化所內化，並且轉化為教室以及個體層級的實踐 (Steiner-Khamsi & Stolpe, 2006)。

在本書當中，Saito 等人透過不同國家教室層級的實踐經驗，對於諸如分組經驗、公開課頻率、觀課文化等實踐過程中經常出現的問題，透過比較以及理解分析，回到哲學本身，提供了較為合理的解釋。較為可惜之處為本書篇幅有限，無法透過有系統的比較，發展出針對不同國家文化脈絡獨立的討論篇章。

其次，對於傳統教師專業發展模式以及教學變革的限制，如專業學習社群、學習單元研究、合作學習，提出了系統性的反思。Saito 等人引用 Spillane、McLaughlin 等人在探究教育政策執行上的研究成果，反思課程改革或教學方案推動當中，對於教師信念、認知、情緒等分析上的不足。在書中具體對於缺乏時間、威權關係、行政壓力等等面向，運用事例進行說明。除了進一步使讀者能夠從日常教育現場的經驗加以理解，也將學習共同體公共、民主、卓越的三項願景之產生背景，連結至教育政策執行與改革的難題。Saito 等人不斷重提對話以及反思的重要性，藉以希望突破以往改革的困境。從教育政策實踐的角度而言，固然在課程改革議題上，可以得到許多轉化實踐的思考方向，然而也更加令人深思，在諸如素養提昇、高等教育、弱勢教育等其他面向，這樣的分析取向是否亦能增益不足。質言之，透過課室層級微觀的分析，如何與政府部門層次的分析相互補充，在本書中僅有地方層級改革的零星討論。這也有賴於更多其他領域的教育學者，加入課程研究的範疇。

第三，對於學校改革的持續性，提出了關注以及具體的建議。Saito 等人本書雖以學習共同體學校的持續改革為關注焦點，然而從整體學校利害關係人的角度，超越正式及非正式成員的觀點，和近來教育改革的系統觀、生態觀的趨勢不謀而合，且在教學層次上更為深刻。如何達成改革的持續性？Saito 等人從時間以及空間兩個角度來思考。從時間上而言，重視所有改革參與者過去的經驗，從課程理解和自身反省兩個角度，對整個改革過程當都相當重要，面對持續改革中的我國，特別值得省思。在空間上，突破教室、學校、社區等的限制，專注在學生學習上，不斷精進的追求，才能發揮深化改革的力量。這提供不同身份的教育工作者，面對改革阻力時，回歸初心的思考。

## 參考文獻

- Darling-Hammond, L. (1997) *The Right to Learn: A Blueprint for Creating Schools That Work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fernandez, C. (2005) Lesson study: a means for elementary teachers to develop the knowledge of mathematics needed for reform-minded teaching? *Mathematical Thinking and Learning*, 7(4): 265–289.
- Fullan, M. (2007) Change the terms for teacher learning. *The Journal of Staff Development*, 28 (3), 35–36.
- Hargreaves, A. (1998) The emotional politics of teaching and teacher development: with implications for educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 1(4), 315–336.
- Hiebert, J., & Stigler, J.W. (2000) A proposal for improving classroom teaching: lessons from the TIMSS video study. *Elementary School Journal*, 101(1), 3–20.
- Leithwood, K., Harris, A., & Strauss, T. (2010) *Leading School Turnaround: How Successful Leaders Transform Low-Performing Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lewis, C. (2002). *Lesson Study: A handbook of teacher-led instructional change*. Philadelphia: Research for Better Schools.
- McLaughlin, M. (1987) Learning from experience: lessons from policy implementation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9(2), 171–178.
- Saito, E., Murase, M., Tsukui, A., & Yeo, J. (2014). *Lesson study for learning community: A guide to sustainable school reform*. Oxon, UK: Routledge.
- Spillane, J.P., Reiser, B.J., & Reimer, T. (2002) Policy Implementation and Cognition: Reframing and Refocusing Implementation Research. *Review of Educational Research*, 72(3), 387–431.
- Steiner-Khamsi, G., & Stolpe, I. (2006). *Educational import: Local encounters with global forces in Mongolia*. New York: Palgrave Macmillan.