

## 從教師專業發展歷程談本土教育方法的可行性

### 壹、前言

本文旨在解析課程發展歷程與教師專業之間的關係，透過協同研究進行模式，以合作學習教學設計與發展為媒介，企圖探究區域性教師專業發展的可行性，藉此課程發展的歷程探究課程與教學理論本土化的可行性及實踐模式。

本文闡述區域性教師專業發展歷程的詳細經過，從研究問題與行動如何行程，到進行過程的思考與辯證關係，本文所陳述的研究歷程屬行動研究取向之教育研究，透過問題的形成與解決使教育實務工作者所面臨的問題獲得改善，而參與研究的基層教師也從中獲得專業成長。本研究為已經進行一年半且正在進行之研究計畫，研究的目的是：如何以合作教學的核心價值為基礎整合於教師需要的教學策略中？嘗試從課程型態、課程內容、教學方式、教師角色、課程的文化意涵等五個面象探究合作教學的在地性意義與價值。參與行動研究的成員如何從實踐的過程中得到專業成長？行動研究在實踐的過程中，將面對的限制與挑戰為何。合作教學在本研究中被視為媒介，以不移植國外的理論為工作方式，而先從教師面臨的教學問題為切入點，進而發展屬於在地的合作學習教學模式，使國外教學理論獲得本土化的可能。

### 貳、研究計畫之背景及目的

#### 研究組合的緣起

自八十五年起，我主辦了「做後山的老師真好」系列研習有關（相關細節參見顧瑜君，民 89a，「課程與實踐」），透過研習活動，花蓮、台東的地方教師跟我任教的學校建立了初步信任關係，有一群認同做後山老師真好研習訴求價值的參與學員一直跟我們保持聯繫，提出各種繼續跟大學建立伙伴關係的想法，我也就依照他們的提議及其任教學校的需要，進行配合方案的規劃與實施。一位在小學任教同時兼任輔導主任的詹老師曾經是我的學員，我們的關係建立於研習現場。在這些接觸中，我的角色是多重的：研習的規劃與主辦者、受邀到他們學校提供協助的專家學者、參與他們私人聚會聊天的朋友、危急時的求救對象等。

91 年詹老師來找我，因為他任教的學校常受到教育局的委託，或需負責辦理輔導類的研習活動。根據他過去主辦的經驗與觀察，他認為參與研習的教師不但沒有建立正確的輔導知能，反而對輔導工作、認輔制度反感與應付。這樣的情況對於輔導的專業以及研習規劃者，都是很大的打擊。這類雙輸的研習，他越辦越沒有興趣。因此，他希望我跟他一起規劃與執行一個可以協助花蓮教師建立正確

輔導觀念並將輔導知能融入於日常教學的研習。我的角色轉變成為協助者，針對他日常的業務，協助他規劃出心目中理想的研習。

研習的焦點必須接近一般基層教師的日常教學，但該如何切入輔導的主題才可以達到前述的目的？我們共同思考反省以往的輔導知能課程有什麼缺失，分析輔導知能課程為什麼造成參與老師異化(alien)的現象...。以往詹老師辦理類似研習的模式是：將所有研習時間的課表分成幾個格子，或是先列出跟課程有關的子題，填入相對的課程名稱，再尋找適合的師資。因為地處花蓮，找尋師資是很頭大的問題，想請的專家不一定願意來花蓮，願意來的又不能確定是否可以貼近教師們的需要，總是要擔心參與者會覺得無聊。詹老師的經驗跟我的經驗呼應，研習的惡性循環不斷的在教育的現場上演（顧瑜君，民 89b）。於是我們討論需要先從研習規劃者自身的價值澄清開始工作，作為一個研習的課程規劃者（詹老師自己），首先必須「往內」尋找答案——澄清自己的教學信念（convictions）、價值（value）、意象（image）。仔細的澄清自己辦理研習的目的與企圖，同時站在參與研習者的角度理解這個研習跟他們教學現場的密切關連何在？而不是將課表分成幾個表格化的清單，填入活潑的課程名稱。

詹老師跟我初步討論過後，將討論整理出研習理念，在提報給教育局的計畫書中，詹老師寫著下面的話，這些內容讓我很佩服他的分析與思考：

輔導，必須與教育放在一起來認識，因為輔導是整個教育計劃的一部份，它所提供的機會與特殊性的服務，是針對所有學生的，而非僅只是「問題學生」。

但是，也因為輔導工作本身所具有的專業，使得許多教師望之卻步，進而認為自己在沒有受過專業輔導課程訓練之前，是無法擔任輔導學生工作的任務，並且認為那是「輔導室」的工作。但真是如此嗎？「輔導」，是一種帶領，也是一種助人的歷程與方法。和教育一樣，兩者都是一個引導的過程，所使用的方法或許有所差異，但是兩者的目標卻是相同的。

若是能夠以學生的身心發展狀態、生活經驗以及學生未來生活的需要為主要依據，提供符合學生能力、經驗和需要的學習活動，那麼在教師每一天的教學活動中，也就自然而然的實踐了輔導的概念。

雖然，我大學的主修是社會工作，也擔任過義務張老師以及多項輔導相關的工作，對於輔導工作不算陌生，但輔導畢竟不是我的學術專長，我將自己「不夠專業」的疑問拋出，與詹老師共同思考，我如何幫得上忙？對於我提出的疑惑，詹老師是有備而來，他之前曾參加過我主講的「合作教學與班級及學校經營」的課程（兩天），他對於我講的合作教學很有興趣，認為我所傳授的不是合作教學法的技術，而是教導老師們思考如何將合作視為一種德性（virtue）教育培育<sup>1</sup>，我所

---

<sup>1</sup>我強調合作與利用其實是一體的兩面，是強調合作教學不是一種「教學技術或方式」（teaching skills or tools），而是合作的價值與精神（value and virtue），除非能夠將合作的價值與精神培育為學生的基本能力，再多的分組技術、討論學習單，都無法訓練學生合作，反而使學生更懂得合法的利用

講述的內容與他心目中輔導的價值是一致的。因此，他希望我協助將合作學習的精神與價值轉化設計成輔導策略，讓教師們將這些策略運用在日常的教學中，而不只是運用在「問題學生」上。

漸漸的我與詹老師之間形成了伙伴關係，共同經營與規劃研習，我依照他對基層教師的需要進行課程內容規劃。經過幾次討論與修正後，課程實施的方式與細節成形。最重要的是，詹老師提出「售後服務」<sup>2</sup>的想法，他認為，因為我辦理的研習願意提供參與者後續的服務，他才有機會跟我共同進行此次輔導研習規劃。他認為上幾個小時的課程並不能讓參與者落實學習，反而是參與教師回到現場後遇到困難需要幫助時，真正的學習才開始。也因此，詹老師在計畫書中提出「售後服務」是研習的一部份，在研習資料中，詹老師告訴參與者：

研習的設計與課程內容，對於教師們來說，不應該只是一場又一場的演講，因為所有的知識都必須由教師們在教育現場的操作與實踐，才有可能活起來，而教師本身的主體性也才能藉此展現。因此我們願將合作學習團隊的整合模式在今年教訓輔三合一整合實驗行動方案中來試做，同時採行跨校策略聯盟方式，竭誠邀請本校暨鄰校國中小教師共同來參與。當然，所有在教育現場中的實踐都不可能是立刻就能成功的，因此，在研習結束之後，我們將為教師們提供「售後服務」。也就是說，任何有心在教育現場實踐、活化知識的教師們，我們都希望在未來的日子裡與你成為伙伴，不論是聚會討論或是資訊交流，而這樣的學習這也正是身為一位新世紀的教師所應該具有的認識。

三天的密集研習之後，我每個月都會利用一個下午或晚上，到詹老師任教的學校進行「售後服務」，跟老師們討論他們面對的問題。詹老師所推展的「售後服務」研習模式建立了口碑，集結鄰近學校興趣相投的教師來參與，參與小團體的人數愈來愈多，連沒有參加過三天密集研習的人，也慕名來參與。

一個學期的互動過程下來，讓我十分的意外，因為每個月的討論都頗為熱烈與有深度，這個過程中，教師在職進修研習活動明確的從機械式被動接收專家學者教授，轉變成為「有機的」模式(organic)，也就是說基層教師們成為知識的生產者而不再是消費者，從研習中重新界定問題、發展對自己工作的認識與價值、為自己區域性教育問題的優先性與急迫性做決定。他們是自己教育問題的研究者，專家教授所扮演的角色則是共同的探究者，與專家合作的關係同時逐漸的往協同探究的模式發展下去，使專家的角色在研習中得以發揮，可以充分的扮演好協同與批判性的朋友角色(critical colleague)，而不是教導者、指導者更不是督導(陳惠邦，民87)。

學期接近尾聲時，我們共同討論接下來該怎麼辦？這個團體不想解散，希望延續下去，他們對於我所熟悉的合作教學越發感到興趣，而且認同了我所堅持不

---

他人而已。關於我所講授的合作教學內涵，將於後面一章中詳細說明。

<sup>2</sup> 指研習結束後，以研習主辦者的身份，繼續協助學員進行個別的課程改進計畫。

直接移植國外的教學方法、策略的前提，表示願意跟我一起發展適合本地使用的合作教學。幾位比較積極的教師將我所教導他們的合作教學思考，運用在班級經營與學生管理上，很希望我有系統的協助他們發展相關的教學內容。因此，接下來的學期，我們繼續以固定聚會方式與詹老師的「售後服務」團隊互動。

另一方面，經過一個學期的互動，我發現這群教師們缺乏有系統的課程發展訓練，對於教育現場的問題，因為有急迫性，往往只能夠急就章的、順手找方法「暫時解決」。然而，相同或類似的狀況重複出現，不同老師各自處理，缺乏有系統的探究，缺少老師之間的經驗交流與對話，因此我開始跟詹老師討論是否可能透過有系統的學習課程讓基層老師發展能力，處理日常生活的問題。

我曾經當時以基層教師參與編輯的「板橋模式」發展八十六年的新教材發展工作，所謂的板橋模式除了有別於傳統專家主導的「舟山模式」之外，更強調做中學、學中做的實踐精神。我認為，板橋模式的課程發展本身就是行動研究的歷程。我當時密切的跟一群師專畢業的小學老師共同發展教材，從概念形成、分析教學、形成初步方案、試教、修正、完成設計、與審查委員對話、再次修正...等。跟基層教師發展課程的經驗，我深刻的體認到基層教師投入教材發展的行列，是展現教師專業發展的最有利途徑之一。根據我當時的經驗，在過程中明顯的看到教師們的成長與轉變，因為透過課程設計的思考歷程，教師們可以實際的將自身擁有的實務知識轉化成課程，並透過課程的實施獲得回饋。他們由不瞭解自己豐富的教學經驗，到察覺自身經驗的可貴，將自身經驗與他們對學生狀況的理解，作為課程設計素材。對於專家學者的審查，從毫無抵抗能力，完全依照專家學者的要求修正，到可以跟專家學者對話，從實務經驗中說服專家學者他們的課程更貼近學生的學習，整個歷程都展現了自然而然的教師專業成長的提升。

#### 研究場域的背景

我的研究場域在花蓮，初步與以詹老師辦理之研習所組成之售後服務團隊工作的一學期裡，我發現多數討論與關注的焦點在於特殊學生。換言之，學生們的人際關係問題、情緒障礙、家庭問題、學習能力低等狀況，常讓基層教師花去最多的精力與時間，效果往往事倍功半甚至讓老師們受傷很深。每次討論到相關的問題時，都欲罷不能的分享，教師們不停的舉例陳述慘痛經驗，且多半會認為這是因為花蓮這個區域很特別，問題特別多且複雜。

確實，在這個區域中經常碰到的困境是：花蓮這個區域屬於「文化不利地區」，文化不利被認為是學生種種問題的主要源頭，什麼是「文化不利地區」？據我的瞭解是來自教育優先區的認定，將台灣某些區域劃歸在「文化不利」之類。我不是很認同這樣的歸類，這個標籤是以主流文化的價值為中心，衡量非主流文化的「不足、不利」。杜明城（民 87）也指出：「文化不利」一詞在語意上相當含糊，

而且帶有濃厚的霸權色彩。也就是說，此概念以某些特定階級或族群作為衡量的標準，才會將不利的標籤輕易的貼在偏遠地區的學生或社群身上。顯而易見的，文化不利是在以都會為主的前提下成立。

相對於將偏遠地區視為文化不利的觀點，也有人主張因為偏遠或鄉村地區擁有獨特的族群文化或豐富的自然環境資源，只要充分的利用與掌握，偏遠地區也可以擁有獨特的優勢。這類的觀點可以視為「文化相對」的理念，但深究其中的內涵不難發現，文化相對觀雖然賦予偏遠或鄉村地區較高的「價值感」(sense of value)，但是這樣的價值感仍要面對近乎殘酷的政治與經濟現實。如果不能夠將政治與經濟的現實面納入思考的範疇，很容易產生文化相對浪漫主義，而過度誇大甚至依賴區域性的特質，進而扭曲了文化相對的本質。目前在偏遠地區最普遍見到因為「過度的文化相對」所發展出來的學校文化，就是發展具有文化特色的社團，例如合唱團、舞蹈團，獲得各種獎勵或出國展演的機會。有些學校為了保持「特色」，教師團隊必須投注大量的時間與精力才能予以維持，甚至不惜犧牲正常的教學與課業。然而這些學生仍然是基本能力不足，國、高中不但無法繼續延續在國小的特色發展，也因為跟不上進度、沒有培養學習的習慣，到了國中之後中輟或成為「問題學生」(韓昌宏，民91)<sup>3</sup>。我最近造訪離島的中學，中學老師正在煩惱他們的學生考上中學到台灣唸書後，學校暗示原住民學生必須參加原住民類型的社團，學生為了練習歌舞表演，基本的上課與學習都受到影響。該社團每年要代表學校比賽、得名次、來賓造訪時也要表演給外人看，十足學校的樣版。當學生表示厭煩或不願意，校方就會柔性勸導等，使學生不敢招架，因此只有順服。畢業生們跟國中的老師訴苦、求助，但國中的老師們愛莫能助，眼見自己好不容易培育上中學的學生，因原本程度、生活習慣的差異，造成這群偏遠學生比台灣本島的學生學習困難許多，再加上有原住民社團的外在因素，使得他們的學習與生活更加艱難，也因此中輟或回到離島復學的比例很高。

因此我認為教育工作者必須謹慎的思考文化價值之議題，雖然偏遠地區的教育品質低落有其結構的因素，特別是經濟與城鄉發展結構因素，造成其弱勢處境的事實(杜明城，民87)。不可諱言的，偏遠地區的教育現場確實存在因為地域性、或文化所關連的普遍性教育問題，一般的問題如學習意願低落、家長素質差、學生素質太差、基礎不好.....。這個局面形成教育界的惡夢—惡性循環，這群學生進入勞力階級、處於低社經地位，未來他們的孩子又會陷入自己曾經走過的處境中。長期在花蓮區任教的老師，面對這樣的惡性循環，普遍感受到需要「適度的

---

<sup>3</sup>在「偏遠地區輔導知能行動研究工作坊」手冊中，韓昌宏所描述的現象可以算是一種典型：「外地來的原住民兒童與青少年則常常被萬里國小(原住民多就讀萬里國小)使用來作為各項活動的歌舞表演工具(不是被當成填塞別人不想表演的犧牲品，就是拿來宣揚學校重視原住民教育的樣板戲)，而體育方面表現優秀的原住民更是被萬里國小訓練為該校田徑隊奪標的「搖錢樹」，要求他們必須早晚都到學校練習，甚至，可以不用上課，導致這群被捧為田徑明星的兒童回到教室內成為成績差、行為不合模、導師不喜歡的「問題學生」，等著升上國中成為中輟生(因為國中沒有田徑隊，學校課業又不會，只好中輟囉!)」(民91，p.32)

棄守」一些教育的理想來適應現實，在面對「太難教導」的學生時要學會「退讓幾步」，免得雙方都難過。如果我們以「令人頭痛的孩子」來通稱這群使得教育工作者鬆手的學生，這個區域的教育處境是這樣的：如果不領悟到適當的「鬆手哲學」，實在是沒有足夠的人力與資源解決這些孩子的問題。我從與地方教師的接觸中發現，有一群特定的學生像是沙子，老師們的雙手捧不住他們，他們從老師們的手指縫隙間流逝，而老師們並非無視於這些流失的孩子，可是臣服於手掌的縫隙是「自然而無法改變的」事實。

我認為，可以試圖協助花蓮地區老師發展不同於文化不利觀點的思維，否則很難跳脫出上述無力感或放棄的循環，我們不僅要思考老師們所面臨的問題與困境應該如何解決，更要在一個較大的範疇之下建立對自身問題的整體認識與視野。簡言之，邊陲地區的教育長久被視為「弱勢」或「文化不利」，此視野（frame）乃以中央或主流為基準來思考，我長期思考如何跳脫上述思維的可能，換句話說，透過重新認定(re-frame)區域性教師處境，讓邊陲與弱勢地區的教師自己來定義所處的環境，透過覺醒的過程，發展區域性教師專業自主，可讓教師們跳脫文化不利思維加諸在其身上的限制。

#### 研究者的背景

質性研究對於研究者而言，是關鍵的研究工具。本研究的重心之一與合作教學有關，關於研究者自身與合作教學的關係與背景，需要作一些交代。

我的學術專業在課程發展，除了理論外，我長期參與各類課程發展的編輯與審查工作，而教學方法是課程發展中必備的訓練，我也擔任教學原理課程教師多年，因此對於各種教學法如討論法、探究法、價值澄清法、合作教學法等，都是我很熟悉的專業，時常運用在我自己的教學中。其中關於合作學習法因為可以容納討論、探究、價值澄清等多種方式，容易整合其他教學法，我也投注很多的心力學習。

為了實際瞭解合作教學法的精髓，我曾花了三個暑假共四年的時間，以暑期學分班的課程方式，有系統的參與美國 D. Johnson & R. Johnson 創立的合作學習中心（Cooperative Learning Center）開設的課程，從初級班、進階班到輔導員證書班，完整學習一整套的合作學習法。雖然我很期望將合作學習法推展到台灣，但我一貫的信念是，技術（technology）並非價值中立（value-free）的產物，教學法是技術的一種類型，移植教學法需要考慮社會與文化的背景，並經過適當的研發與在地化調整，才適合其他地方使用。雖然我可以開設合作學習法的研習班，但是我一直期望能夠研發適合台灣學校文化與環境所使用的合作教學。回到台灣後發現台灣的教師研習文化期望速成，且非常的技術化，期望講師將步驟與細節都規劃好了逐步傳授，他人設計好的學習單、教學內容、評量方式等都被高度的

期待。我感受到一般教師研習的會場習慣用「匠氣」文化學習教學方法，因此我不是很願意直接教導在職教師關於教學法的課程。除了因為我不認同在職教師訓練是學習馬上就可以回去使用的方式，主要是因為我相信，各種教學法都有一個共同的重點：學習的本質。我以為長期以來，台灣將教學法工具化與技術化，使得教學法的價值與精神盡失，教師們只關心步驟、學習單等在教室內立即可用的東西，對於每一種教學法的內涵與意義，不但不求甚解，甚是排斥去認識，認為那些是「理論」，他們不需要知道。而合作學習的核心價值其實就是人性的基本價值，對他人與自己的尊重、誠實、自律、寬容與憐憫等，如果沒有這些基本價值作為後盾，如果使用合作教學者不能夠確定此價值，合作與「利用」將難以區辨。合作學習教學法的目的很容易落入為了提升學習效率與成果，而只關注分組的技巧與方式、評量的模式等技術。

當我發現台灣的教師研習文化與習慣上，有著匠氣的特性後，我延緩了推展合作學習的想法，轉向從基本價值與共識開始。我設計了幾個小型課程，從三小時的導引性質課程到兩天的互動工作坊，著重在合作價值與信念的推展，而不談教學技術或教學法。我所設計的課程內容在於探索台灣教育現場與合作教學的關係，以及透過活動課程讓教師體驗合作的內涵在於精神價值而非教學技術，教師們必須先澄清自己的價值，是否真的認同合作的重要？還是只希望「利用」合作？我也在課程中解釋分工或分組並不一定等同於合作，解析必須透過關係（relationship）與關心（care）兩個視框理解合作的內涵。如果老師們願意培養學生群己關係的價值與關懷他人的品格，合作的技巧或方法會自然產生，並不一定需要老師教導。我也將美國合作學習的社會文化背景及意義介紹給老師們，並深入分析理解美國為何需要推展合作學習，絕對不只是為了提高學習成績這麼淺薄的理由。期望台灣的教師們思考屬於我們的教育問題中，哪些可以跟合作教學的價值對話與互動，理解我們可以怎麼發展適合我們自己文化的方法，而不是抄襲美國的學習單、教學活動。簡言之，我的課程裡沒有分組技術、沒有小組學習單也沒有課程規劃設計，與其說是合作學習的課程，不如說是與參與研習的老師們共同探討如何培育健全的學生。

我所採取的思考觀點，正是我多年的研究關注點：是反科技工具理性、反工學模式的思考，帶有社會批判及詮釋現象取向兩種課程的觀點，並且必須從在地教育處境為出發思考，及本土化的歷程。（顧瑜君，民 86,民 89,民 91 b,民 91 c,民 91d）。課程研究從 J. F. Bobbitt 提出較有系統的架構之後，半個世紀以來，認知—技術的導向下，幾乎在「科學課程論」的領導之下成為主流課程理論，其所表現的「控制性」、「保守性」、和「工具性」以使得課程研究由結構功能取向的主導式。1960 年代之後對課程適切性的改革之聲越來越激烈，反科技工具理性、反工學模式的力量展開，1970 年代社會批判與詮釋現象的課程學派的興起，使課程發展研究邁向後現代的領域。然而，不管是社會批判或是詮釋現象取向對於老師們應該



做什麼、必須做什麼雖有描述，但是並沒有提供具體的方法或工作內容。因此，實際的方案與模式需要研發（周珮儀，民90；黃政傑，民71）。

詹老師早期跟我接觸時，曾提出希望我教授他們合作學習的課程，而我的個人經驗讓我猶豫，對於理論移植、技術取向、短暫的效應困境，我自己都還在困頓與探索中掙扎，連批判學派大師 H. A. Giroux 都沒有發展出具體的行動方案幫助教師（周珮儀，民90：24），這確實是一個十分浩大與沈重的研究主題。然而經歷了詹老師說服我將合作學習轉化為對學生日常生活的輔導，使我所信仰的合作價值與他期望達到的輔導有了共同的行動目標。而我很清楚靠我一個人是沒辦法完成整套的研發工作，其中牽涉到實務現場的細節，我需要跟基層老師合作，然而如何找到願意研發、長期投注精力的老師群體則是關鍵。跟詹老師及其他教師互動近一年的時間，我發現這群老師是可以共同研究的對象時，興起了共同研發與探究的想法。詹老師將我對合作學習的想法與他的輔導做了很好的連結，並讓我看見我理想中的合作學習有機會在教育現場實踐，必須嘗試去研發適合當地老師使用的方案與模式。

## 研究主題

本研究的目的是：探討以課程發展為主軸的行動研究作為教師進修模式變革之可能，透過合作學習教學設計與發展為媒介使教師能夠增能(empower)，解決教師們面臨的困擾，同時教師專業成長得以落實在日常教學活動中，並從中生產教師的實務知識。

本研究的探究重點將放在教師發展實務工作者的覺醒(awareness)與省思(reflection)歷程，教師們關注之議題如班級經營、常規管理、人際關係等日常生活問題，是否可以透過教學活動設計來解決？以及檢視如何將教師覺醒與省思運用於日常教學之課程發展工作中。

「教師即研究者」的概念在台灣廣受學術界、教育行政界以及基層教師的接受，但是我希望在此研究中深入去瞭解「教師即研究者」在台灣的可能形式為何？在納入文化差異、教育制度、學校體質、區域性問題等前提下來探究教師即研究者面臨的問題與困境為何，將是本研究的另一個目的。

## 參、文獻分析

### 一、什麼是合作教學

合作教學<sup>4</sup>（cooperative teaching & learning）主要以小組型態的方式進行教與

---

<sup>4</sup> 國內慣稱合作學習，我則以合作教學為主，其中涵蓋教學者的設計與學生的學習歷程兩個部分，而兩者比重相同。



學，學習歷程中學生透過分工合作來學習並建構知識。合作學習小組的任務有兩個層面：一方面在學科的學習上進步，另一方面在於提升學生的生活技能、社會互動，人際關係的能力。

自 1960 至 70 年代開始，美國的教育學者陸續發展出許多的合作學習方法例如：1960 中期，D. W. Johnson 和 R. T. Johnson 在明尼蘇達大學開始訓練各類教師運用合作於教學中，並創立合作學習中心（Cooperative Learning Center），發展的共同學習法（Learning Together）；1975 年，D. DeVries 發展的團體探究法（Group Investigation），1978 年 E. Aronson 在加州所發展的拼圖法（Jigsaw），S. Sharan 所發展的團體探究法（Group Investigation）、1980 年 R. E. Slavin 所發展的學生小組成就區分法（Students' Team Achievement Division，簡稱 STAD）以及應用於語文教學上的合作統整閱讀寫作法（Cooperative Integrated Reading and Composition，簡稱 CIRC），還有小組遊戲競賽法（Teams-Games-Tournament，簡稱 TGT）、協同合作法（Co-op Co-op）等等（D.W. Johnson, & R.T. Johnson, 1992, 1994；R.E. Slavin, 1995,1980；林佩璇，民 85；賴佳賢，無日期）。

## 二、國內研究的狀況

國內對於合作教學的實證研究比較具體出現於民國 81 年之後，且以科學領域使用得較為廣泛，其中以黃政傑（民 81）曾有系統的進行合作教學相關研究外，林佩璇（民 81）和葉淑貞（民 82）以碩士論文進行合作教學於職業學校及高中音樂科的研究。其它多數文獻集中在探索性質，郭至和（民 89）將合作學習法運用在國小社會科及鄉土教學活動中；桂慶中、施頂清（民 89）探究合作學習提升閱讀能力；鄧宜男（民 90）嚐試將合作學習運用於大學課程中；陳曉嵐、楊佩云（無日期）運用合作學習教學法探討幼兒合作行為之歷程。對於推展合作的理論與理念或是經驗分享的也有限，如：張婉玲（民 88）、顏嘉億（民 89）、盧玉琴（民 90）、陳瓊森（無日期）等。另外，關於學理分析的則有楊巧玲（民 89）「問題導向教學與合作學習教學策略之理論與實際」；于富雲（民 90）「從理論基礎探究合作學習的教學效益」；王千倬（民 88）「『合作學習』和『問題導向學習』——培養教師及學生的科學創造力」；張英鵬（民 90）「反應個別差異的教學模式——協同教學、合作學習與同儕指導」等。

## 三、解析國內文獻與研究

關於國內文獻與相關研究，我有以下幾個觀點：

### （一）理念多於實踐

綜觀國內相關研究的報告，以抽象概念層次、導引介紹的層面為多，旨在呼籲及鼓勵國內教育工作者接受與使用合作學習，對於教師實踐層次及長期且有系統的相關研究資料累積相對的比較少。

關於觀點的引介中，像是合作教學的五個合作要項：積極相互依賴（Positive Interdependence）、個人績效責任（Individual Accountability）、面對面互動（Face-to-Face Interaction）、人際技巧（Interpersonal Skills）與團體歷程（Group Processing）（Johnson & Johnson 1994），幾乎出現在所有的文獻中。另外如分組模式等（STAN、拼圖法、第二代拼圖法、角色分配、教室座位安排）屬於合作教學的技巧也有很多的描述推展與說明，著重於合作教學的策略技術層面。

換言之，就過去十年的研究來看，對於基層教師的實務工作而言，在應然層面的討論比實然層面多。往往研究報告中也不經意的透露出對合作教學的誤解，例如認為需要推展合作教學是因為學習者「個人能力有限」，才需要透過合作方式輔佐以達到學習完整性，如果教學者使用合作教學的前提在於補救個人能力之不足，其理念的適當性與否沒有經過檢驗。對於檢驗合作教學的可行性、澄清教師自身對合作價值的認識、確認學生學習合作的意義與目的、探究台灣教育現場實施合作教學的限制與困難等相關問題，都將影響合作教學在教育現場實施的成效與延續性。因此，如果從實然面出發，先針對教師及教育現場進行檢驗與探討，再思考如何推展或許可以使合作教學更貼近教育基層的需求。

## （二）為何使用未經明確的確認

為什麼需要或應該採用合作教學法？從文獻與研究中看來，主要是訴求合作小組的教學方式，是一種很好的學習歷程，因為優點很多，所以應該採行。這類的推論跟流行風潮類似，某種東西（如蕃茄汁）的好處被宣傳後，不管是否跟自己的需求相符，都可以加入使用的行列。對於是否因為教師經過思考，由自身的處境出發，為了解決教學產生的問題，所以才採用此方法？則較少在現有的文獻中看到。

至於為什麼好？好在哪裡？對於合作教學的宣導中，均強調學習活動的重心應該是學生的學習，而教師的教學應該是屬於催化或引導者，教師是扮演協助學習者建構知識的角色。同時，合作學習小組過程中，可以增進社會與人際的技巧等，都是所謂實施合作的好處。在面對合作教學的多種優點時，教育工作者必須更進一步的問以下的問題：上述合作教學的好處是教學者認同的嗎？那些好處除了透過合作教學還有哪些方式可以採行？作為教學者，是否理解合作所訴求的價值及應該如何將之與其他的學習結合？

## （三）技術化、工具化的傾向

相關研究中，多數採實證量化模式進行合作學習的研究，因此需要將學生分成實驗組和控制組，比較有無使用合作學習教學法的差異。這些研究所實施的時間短則一兩個單元，長則一個學期到一學年，嚴格的說，是否養成了合作的習慣不能確定，但研究卻可分析出合作與否的變項對學習是否造成顯著差異。這些實

證量化研究明確的將合作定位在教學「技術」層面，對於實驗組和控制組之霍桑效應沒有做明確的區別，如何分辨學生的改變是因為合作學習的關係，而非教師對學生關注程度的影響導致，往往也缺乏說服性。

同時，實證量化研究可能也間接的促成將合作教學技術化，可以用一個例子來說明，例如一般在合作學習歷程中，小組內成員容易發生：少數人主導討論的進行、低成就學生或人際困擾者，往往被忽略或排擠，而非全面的參與。另外，不習慣討論的學生們容易傾向採用首先提出的意見，而不再深入思考，只為有一個可以交代的答案；還有，如果意見分雜，往往不易綜合歸納或達成共識，甚至容易固執己見。關於這些現象，其實是能否成為合作者的關鍵。但是，如果只看到了外顯的行為，而採取技術解決，則無法培育出真正合作精神。從國內的相關研究中可以發現，對於此核心問題，因為需要在較短的時間內看出成效，量化實證取向容易用「控制變項」的技術來處理，如指派小組成員分擔不同角色與任務、強調異質分組、甚至用小組分數、團隊績效等當作獎懲，當作約束學生外在行為的工具，確立學生不繼續做出「不適當的、不合作的」行為，參與的學生們為了維護分數與績效，確實可能短暫的展現出合乎期望的行為。

然而，對於該教導學生如何傾聽、有自我省思、考慮他人的回饋、調整自己的意見等屬於情意性的學習，如何能在短期內獲得成效，值得三思，尤其是當學生為了成績或外在的獎賞而做出符合期望行為時，其行為動機是否與合作的基本價值背道而馳，教學者也需要深思。

#### (四)教學理論多於實務探究、亟待本土化的轉換

合作教學從 1700 年代末英國 J. Lancaster & A. Bell 開始倡導起，迄今已有三百年左右的歷史了，台灣自民國八十年起推展此法，被列為十二種推廣的教學方法之一，但是能夠繼續投注的中小學老師並不多見。一方面因為受到實證研究取向的影響，合作教學傾向技術與策略的推展，成效可能不彰。其次，相關文獻多半著墨在學習心理學及教育心理學的層面分析（說服），對於課程與教學面的解析不夠，也不能夠貼近教學實務者的日常生活面，多數的研究皆直接援引國外合作學習的理論，未考慮到本土文化脈絡差異造成的影響。

反觀台灣中小學課桌椅排列方式（一律面向黑板，前後對正、左右看齊），可想而知傳統「排排坐、講光抄」的教學習慣，仍然十分普遍，加上外在社會文化環境的影響，學校行政與文化講求權威與服從、安靜守秩序的教學管理下，其實是很不利於分組合作、討論學習。

因此，我認為，需要從台灣本土環境的基礎來思考合作教學的種種，必須將教師視為發展的主體，深刻的理解合作教學法應當如何在台灣的基層學校中實踐。

#### 肆、本土化與在地化之重要性-觀點與策略

根據上述文獻之評述，本研究預計以下面四個觀點與策略進行，可以視為本研究之重要性：

##### 一、跳脫工具理性的概念

楊深坑（民 87）解析台灣近年來教育研究的國際化與本土化問題時指出：實證主義（經驗-分析）對教育研究產生的影響，其中工具理性是教育研究最嚴重的問題之一，因為社會世界被視為明確的、簡化的經驗變項，以形式化語言和教學語言來陳述社會關係與教育現象，屬於方法論的問題被化約為技術問題。本研究設定為非實證性研究，並以實踐取向的方式進行課程發展，對於合作教學在地化進行系統性的研究，不以工具理性的概念去面對實際的教學情境下所遭遇的問題，目的在理解教學者、教學設計以及學生共同構成的現場，其中的動態關係，包括社會、文化及教育體制的問題，並將這些因素納入思考，不追求立即的解答與成效。工具理性式的課程發展只注重技術與方法的有效性，非工具理性的思維方式，隱含著自我認識企圖，對於目的、價值等都需要做深度的省察與思辨。

##### 二、由實踐取向的目標來做

本研究是以實踐取向作為課程發展的依據，楊深坑（民 87）亦指出：「教育知識係一種專業的實踐性知識，其功能所涉及的不僅是制度化的教育，也涉及教育與社會交織而成的複雜社會情境」。林秀珍（民 88）認為：「教育是一種實踐性的活動，實踐的意義體現在生活的具體作為中，所以無益於教育實際活動的理論，都是無效的空言」。游美惠（民 86）也認為教育研究的本質應該是在「實踐」（praxis），因此實踐取向的行動研究是台灣教育研究迫切需要的。

生產實踐性的知識時，必須貼近實踐者的情境，不是將既有的規則或理論套用到生活世界而已。如何進行整體情境的通盤性了解，實踐者不能脫離情境思考，因為實踐者屬於情境的一部份。以合作教學課程發展為媒介，研究者及協同參與者都無法置身事外，經過整體理解的過程，思辨合作教學的各項價值與策略，透過辯證的過程使合作教學的知識獲得合法性、有效性基礎。在此實踐過程中，不僅將會對教學情境、學校文化產生影響，同時實踐者本身也將改變。

##### 三、理論本土化的思考

合作教學目前所能夠使用的文獻與研究，幾乎完全是從西方社會移植過來的內容，陳伯璋早在民國七十六年就已經指出台灣的教育研究「仍然脫離不了實證、實用、移植與加工性格」（陳伯璋，民 76），加上教育學術界慣於以「急功近利」方式進行各項改革與研究，「在教育研究上反映出對外來理論的過度依賴，忽略了自身社會文化特性，與社會當前處境的需要」（林秀珍，民 88；陳伯璋，民 76）。

杜祖貽也指出：「教育理論不管如何客觀與科學化，理論本身不免帶有深厚的文化色彩與歷史淵源」（民 71：195）。葉啟政（民 82：19）更明確的批評台灣教育知識界全盤移植西方理論、追趕國際流行的習性，無視於「西方教育理論係建構在西方理性邏輯的思考模式或心靈狀態」。楊深坑（民 87：375）則提出了可行的觀點：他認為教育實踐必須考慮情境：「必須植根於本土文化，才能獲得生機」。

如何本土化呢？葉啟政認為「本土化」做了很明確的解析：「本土化即是形塑一種具有吸納、理解、創塑外來知識之原創能力的身心狀態。因此，這是一種身心狀態全盤調整、形塑的過程，它勢必要經過長時間的醞釀、學習、自我批判及調整。其中，最主要的是挖掘移植來之知識中，原本已深藏在潛意識中的種種深層預設，讓它們呈現在人們的意識層面接受檢驗、批判」（葉啟政，民 83）。葉啟政也說明本土化的進行方式：研究者必須實際進入被研究者的真實生活世界，透過他們的眼睛去理解世界，藉此建立有特色與啟發性的論述（葉啟政，民 82）。正因為如此，本研究預計以第一年的時間以批判民族誌的方式進行，就是為進入教師們的生活世界去理解他們眼裡的世界，作為日後發展行動策略的基石。

#### 四、以區域性的教師為主體

除了教育理論本土化的議題之外，我認為偏遠地區更急迫需要的是一套可以立即協助教育現場困境的方案，如何以區域性教師的處境為主體，更是本研究的期望。教育研究的結果如果不能夠與基層的教師展開辯論的對話，進入到教師們日常生活的真實世界中，跟他們一起面對最平凡卻最苦惱的教學處境，教育研究的價值將大大的降低（林秀珍，民 88）。多數的教育研究將教育問題視為一個整體，對於特殊或區域性的問題關注較低，加上近年來教育改革與政策的變動頻繁，屢屢要求教師配合政策、服務學生與家長的需要，容易忽略教師的主體性與自主性，如何讓區域性教師關注的議題、屬於他們的困境、他們的思考方式等，在本研究的課程發展歷程當中，必須是主體。

#### 伍、結論

本研究進行至今，業已兩年，研究團隊教師已逐漸的開始發展屬於他們自己的合作教學模式並進行深度的教學反思。其中比較明顯展現的是，幾位團隊成員已經可以不拘泥小組形式、座位安排等，但仍可以進行合作學習，換言之，教師們已經漸漸可以理解，只要掌握合作的精神與價值，小組活動或分組的形式並非一定為合作的要件，且在台灣教室的物理空間限制之下，三十五人的大班級環境裡，拘泥小組座位的變換反而造成教學的困擾，由此可見教師們若是經過探究與反思，教學理論的指導（如分組）不再成為必須遵守的規則而綁手綁腳受到限制，更不會因為將就分組的形式所造成的困擾，而產生對教學理論的厭倦而放棄。幼稚園的幾位老師發現，強迫學生依照教師們的意願分組，並不能增加教學的效果，

反而讓學生自有選擇組別，稚齡的學童有著強烈的「力求表現」動機，反而促成了小組與團隊的凝聚力、提高合作的績效，另一方面，幾位一年級的導師因為學期剛開始接到新班級，教師認為剛從幼稚園到國小的學生，有更急迫的問題需要協助，加上教師對學生還太陌生，根據他們過去探索的經驗，低年級在首次分組時，需教師先依照學生背景等各方面考量，預作分組工作，不適合讓學生自己選擇組別，教師們認為在不清楚每一個學生的情況下，暫時不分組，而先以班級作為單位，經營整體的凝聚力與合作氣氛，待學生們進入狀況後，再尋找適合的分組時機，因而幾位一年級教師不約而同的發展出「暫時不推行合作」但仔細觀察學生的策略。

由此可見，當教師們充分瞭解合作的本質與價值後，經過約一年的深入的對話與澄清，教師們漸漸的可以掙脫理論的束縛，可以從教師們實際的教學困境中與理論對話，且可能發展出實際可行的策略，更可貴的是，教師們發現，從他們的反思的過程理解：很多自身的教學困境與限制是來自教師自己。這個正在進行的研究雖然成果還很粗造，但可以確定的是，不直接採取移植的教學方法或課程是可行的，基層教師確實具有本土化國外理論的能力，只要願意以長期的方式進行，貼近教師工作的實務面，不斷的思考與對話，國外的教學理論與方法，才有本土化實踐的可能。

#### 參考文獻

##### 一、中文書目

- 于富雲（民 90）。從理論基礎探究合作學習的教學效益。教育資料與研究，38：22-28。
- 王千倬（民 88）。「合作學習」和「問題導向學習」——培養教師及學生的科學創造力
- 杜明城（民 87）。偏遠地區教育的困境與展望，頁 295-309。載於守望東台灣研討會論文集，聯合報系文化基金會主編。
- 杜祖貽（民 71）。論外來教育理論之限制與今後教育學研究的路向。載於楊國樞、文崇一主編《社會及行為科學研究的中國化》。台北：中央研究院民族學研究所。
- 周珮儀（民 90）。追求社會正義的課程理論 —— H. A. Giroux 課程理論之探究。教育研究集刊，46：1-29。
- 林秀珍（民 88）。教育理論本土化的省思。教育研究集刊，1（42）：1-15。
- 林佩璇（民 81）台灣省立高級職業學校合作學習實驗研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 林佩璇（民 85）。合作學習。台北：五南。

- 桂慶中、施頂清（民89）。從合作學習（小組討論）談閱讀能力之提昇。中等教育，51（5）：65-73。
- 張英鵬（民90）。反應個別差異的教學模式——協同教學、合作學習與同儕指導。屏師特殊教育，1：41-53。
- 張婉玲（民88）。合作學習的心路歷程。教育實習輔導季刊，5（3）：67-72。
- 郭至和（民89）。合作學習法——在國小社會科及鄉土教學活動之運用。教育實習輔導季刊，6（1）：63-73
- 陳伯璋（民76）。教育思想與教育研究。台北：師大書苑。
- 陳惠邦，（民87）。教育行動研究，師大書苑。
- 陳曉嵐、楊佩云（無日期）。運用合作學習教學法探討幼兒合作行為之歷程。民91年2月7日，取自 <http://www.inservice.pccu.edu.tw/ktaction/1-3-89-6-1.htm>。
- 陳瓊森（無日期）。教學典範合作學習，民91年2月7日。取自 <http://www.ncue.edu.tw/idea/cooperation/kno-tea-3.htm>。
- 游美惠（民86）：〈教育研究與教育改革：知識論與方法論的反省〉。花蓮師範學院主辦「1997教育學術研討會」宣讀之論文。
- 黃政傑，（民71）。科學的課程理論——中心思想、譬喻和現代形式。師大教研所集刊二四輯。
- 楊巧玲（民89）。問題導向教學與合作學習教學策略之理論與實際。課程與教學季刊，3（3）：121-136。
- 楊深坑（民87）。教育知識的國際化或本土化？——兼論台灣近年來的教育研究。教育學報，26（2）：361-381。
- 葉啟政（民82）。學術研究本土化的「本土化」。載於楊國樞主編《本土心理學的開展》。台北：台大心理學系本土心理學研究室。
- 葉啟政（民83）。社會學科論述的移植與本土化的根本問題。載於杜祖貽編：西方社會科學理論的移植與應用。香港中文大學出版。
- 葉淑貞（民82）高中音樂科合作學習實驗研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文。
- 鄧宜男（民90）。合作學習在大學課程的應用。通識教育季刊，8（1）：25-59。
- 盧玉琴（民90）。合作學習成就了我們。國教之友，52（3）：54-62。
- 賴佳賢（無日期）。營造學習者為中心的合作學習環境。民91年2月7日，取自：<http://140.122.87.110/41103.htm>
- 顏嘉億（民89）。「合作學習」教學之經驗分享。國教天地，138：27-32。
- 韓昌宏（民91）。「偏遠地區輔導知能行動研究工作坊」手冊，未出版。
- 顧瑜君（民86）。從實務工作者的立場拆解多原元文化的套裝。當代教育哲學論文集II，中央研究院歐美研究所。台北 p.109-154。
- 顧瑜君（民89a）。課程與實踐：協同式學校本位課程發展，2000年行動研究研討會——展望本土教育改革研討會。



顧瑜君（民 89b）。從壓迫到增能 -- 談教師進修模式之變革，新世紀教育發展願景與規劃學術研討會。

顧瑜君（民 91 a）邊陲地區在職教師進修與知識經濟：解析弱勢教育工作者之專業發展。九年一貫課程與師資培育之革新學術研討會。

顧瑜君（民 91 b）。從學習型社區行動方案課程設計解析社區培力，東部地區產業發展與人力資源研討會。

顧瑜君（民 91 c ）。學校本位課程與教師專業成長，頁 231-256，載於《學校本位經營的理念與實務》。台北：高等教育出版社。

顧瑜君（民 91d）。知識模式之轉移：解析環境教育課程典範轉換的區域性意義。教育哲學與文化，台北：五南。

## 二、英文書目

Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1992). Positive Interdependence: Key to Effective Cooperation. In R. Hertz-Lazaowitz & N. Miller (Eds.), *Interaction in Cooperative Groups*. (pp. 174-199).

Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1994). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*.(4th ed.). Needham Heights, Massachusetts: Allyn and Bacon.

Slavin, R.E. (1995). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. (2nd ed.). Needham Heights, Massachusetts: Allyn and Bacon.

Slavin, R.E.(1980). Cooperative Learning. *Review of Educational Research*, 50, 315-342.