

實務模式之教師專業成長 - 合作教學應用課程發展的行動研究

顧瑜君

國立東華大學教育研究所

摘要

本研究是以協同行動研究的方式與基層教師組成課程研究團隊，進行合作教學在日常教學上的應用，課程實施與形式均根植於基層教師的需求而發展出來的。本文定位在應用性的研究，旨在探究課程發展歷程與教師專業之間的關係，透過合作學習教學設計與發展為媒介，解決教師們面臨的日常教學困擾，並從中生產教師的實務知識。主要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)，解決教師們教學現場面臨的困擾，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，從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。

本研究是透過課程研究團隊方式進行，以深度匯談、個別訪談與參與觀察為主要研究資料收集的方式，本文陳述即為第一年研究的歷程與成果。第一年作為筆者與教師團隊合作初探相互理解，筆者在此階段深刻的體認基層教師投入教材發展，是展現教師轉業發展的最有利途徑之一，本文將以實際實踐的歷程分析作為行動研究呈現的模式，透過行前思(Reflection For Action)、行中思(Reflection In Action)、行後思(Reflection On Action)作為教師發展實務工作者的覺醒(awareness)與省思(reflection)歷程，以邊做邊思考、邊討論與修正的方式，進行課程與教學設計，試圖將被視為教學技術的合作教學法轉化，使教學者理解行動研究作為課程發展模式的歷程，從討論中回歸教學者自身的反省，從中發展教學者的實務知識，使參與行動研究的成員具體的從實踐的過程中得到專業成長，對於教學法的移植與使用，產生批判性觀點，試圖發展屬與本土性的合作教學策略與模式。

壹、研究背景：

合作教學自民國八十年左右開始在台灣的教育現場獲得重視，團隊與合作的意義與新課程的精神與價值也吻合，然而，對合作教學本質的認識及有系統的相關的研究則尚待發展（林佩璇，民 85；張婉玲，民 88；郭至和，民 89）。有鑑於此，本研究是以協同行動研究的方式與基層教師組成課程研究團隊，進行合作教學在日常教學上的應用，課程實施與形式均根植於基層教師的需求而發展出來的。本研究著重於基層教師的主體性，相信基層教師和研究者應是位於平等的地位，研究者必須能夠深入基層教師的生活世界中，以擬情的方式理解其所遭遇的問題。本研究定位在應用性的研究，旨在探究課程發展歷程與教師專業之間的關係，透過合作學習教學設計與發展為媒介，解決教師們面臨的日常教學困擾，並從中生產教師的實務知識。合作教學雖然被認為廣泛的運用於台灣的教育現場，然而，多數屬於移植國外理論或教學方法，將合作教學視為一種技術：是教學時的策略或工具（strategies or tools），對於合作的價值與意義則較為忽視。筆者認為技術（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的調整，才適合其他地方使用。根據筆者長期從事在職教師訓練的經驗，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、學習單等表淺的東西，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。筆者所採取的思考觀點，正是筆者多年的研究關注點：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（顧瑜君，民 86，民 89，民 91 b，民 91 c）。然而要如何研發出適合於台灣教育現場的合作教學模式，需要基層教師以長期探究的方式進行。一群參與筆者辦理教師研習的學員（基層教師），在研習結束後不希望僅止於短期的研習，興起了共同研發與探究的想法，於是組成了協同研究團隊，進行為期三年的課程研發計畫，本文陳述的為第一年研究的歷程與成果。

貳、研究目的：

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)，解決教師們教學現場面臨的困擾，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。本研究所探究之問題有：

一、行動研究如何具體轉換成一種課程發展的模式？教師們如何理解教學策略形成的歷程以及解決自身問題所生產的知識（即建構與運作一個學習型組織）。

二、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向探究合作教學的在地性意義與價值。

三、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。

參、研究方法：

本研究是透過課程研究團隊方式進行，以深度匯談、個別訪談與參與觀察為主要研究資料收集的方式。

深度匯談：協同研究團隊每月固定時間聚集討論，進行深度匯談，錄音做成詳細記錄，經過深度匯談記錄分析後，成為下一次匯談、訪談或觀察的議題。

個別訪談：個別成員需要討論或針對各自需求而主動提出個別談話需求，研究者則個別與成員討論，從課程概念的釐清到課程規劃與實施，都是個別訪談的內容。

參與觀察：研究者參與團隊成員實地教學，以參與觀察或臨床教學的方式進行課程研發的探究。

本研究採取的記錄方式有：文字記錄、課程發展行動計畫以及影像紀錄。

（一）文字記錄：

整個研究歷程均仰賴文字紀錄與整理，從訪談資料謄寫、紀錄，到整個團隊運作的紀錄（每次聚會的錄音謄稿），以及協同參與者個別深入訪談記錄謄寫、參與觀察記錄等都將做成逐字的文字記錄。

（二）各式課程行動計畫

本研究因透過學校本位課程來進行行動研究，討論過程中產出許多可實際執行的課程計畫出現，研究者將與協同參與者共同研發課程計畫，並將課程行動計畫做成詳細的紀錄：從構想形成、嘗試可能、修正、實施、再修正等歷程的轉變，均做成完整的課程發展紀錄。

協同參與者被鼓勵以自己的方式進行「教學日誌」紀錄，以瞭解自己如何從初步概念轉換成課程實施的細密思考歷程，從中釐清實務工作者的內隱知識（tacit knowledge）與信念。

（三）影像紀錄

因本研究陸續有課程計畫出現，為了讓所有的協同參與者可以「看見」他人課程實施的情況，研究助理將協助協同參與者以專業的影像方式紀錄課程實

施的內容，並進行簡單的剪接，作為團隊聚會討論的素材。

同時，協同參與者也會被鼓勵以數位相機、錄影機等簡單的設備記錄自己發展課程的歷程，作為反思的素材。

肆、研究結果與討論：

本研究進行第一年的行動循環後，筆者發現基層教師們確實可以透過課程發展提升其自身的專業，當團隊成員從概念形成、分析教學、形成初步方案、試教、修正、完成設計、再次修正...等，筆者深刻的體認到基層教師投入教材發展，是展現教師專業發展的最有利途徑之一，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。第一年的研究初步理解，研究將進入第二個循環，以下的行動策略是從前一個循環中釐清，將作為未來繼續發展課程行動與反思的依據，以下茲以策略與概念以及實際實踐歷程分析來呈現到目前的研究結果。

一、實踐的策略與概念

(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，而非工具理性的思維方式，是隱含著自我認識的企圖，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)。

(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，筆者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、他們的思考方式等問題的探究與協助教學者們自己發展價值性的思

考，在本研究的課程發展歷程當中，必須是主體。

二、實際實踐歷程分析

因為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，在研究的第一年裡，我與參與的教師經過討論與課程研發，避免將既有的規則或理論套用到他們的日常教學中，討論中常常探究為什麼要把合作教學放入自己的教學活動中？為什麼要分組？為什麼要異質分組？為什麼某個教學活動以合作小組的形式進行比講授法等其他方式好？不管是在規劃與思考的階段或者是已經執行過的教學，這些本質的問題都在討論歷程中重複出現，當然這麼做是為了跳脫以實證、實用、移植與加工的方式處理教學方法，更重要的是團隊成員們再回應我問題時，我比較能夠從他們的眼睛去理解所謂的「真實教學世界」是什麼，從他們告訴我的話中設法建立有特色與啟發性的論述。整個行動研究的歷程可以從行前思、行中思與行後思三個角度陳述。

(一) 行前思 (Reflection For Action)

合作學習的目的及必要性必須先澄清，也就是教學者自己要很清楚是為什麼採取合作？並不是因為理論說合作好、或者理所當然的認為好，因此在整個行動過程中釐清與確定、反覆檢視信念是核心所在，避免流於為合作而合作。因此，當團隊成員們確認合作是他們願意在教學生活中去實踐的價值後，如果並沒有適合的學科去發展教學方案，我鼓勵教教師成員們先從班級經營著手，從觀察自己的日常教師運作開始，找可以「搭便車」的日常生活事件來運用、培養最基本的合作氣氛與習慣，讓合作變成教室裡一種習慣的氛圍與文化，從老師使用的語言(language)與速度(path/tempo)都必須成為老師們覺知自己的開始，這個觀察自身與教學環境的歷程在行動的過程中或許沒有具體的方案可以實施，也未能生產任何行動策略，但此歷程正是行動前反思 (Reflection For Action)，並非一定要分組了、有小組教學活動了行動才開始。

討論中，團隊成員們普遍認同合作的價值，認為透過合作的學習方式學習的成效可以提高，學習的層面可以拓展，從同學的互動中，認識不同的想法、比較與觀察其中的差異，更重要的是學習人際的相處、建立互信與互助的關係，而人與人彼此間的關注、協助、妥協、照顧等價值，透過合作去培養與學習。

在一次分享中，一位成員剛好有機會有師院的實習生觀察他的教學，做成了錄音帶謄稿紀錄，從他自己上課的引導語等相關的教學中他發現自己慣用的語言(language)與速度(path/tempo)，似乎沒有給予學生機會發展合作的可能，他教學的習慣與速度都成為打斷學生正在設法找到合作可能的行為，例如他常說：快一點、把握時間等催促的語言，在台灣趕上進度的常態教學環境中，

趕學生已經內化到教學者的每一個教室內的動作，語言與非語言的訊息持續的告訴學生們趕緊把指定的工作做完吧，教學者所傳遞的這些隱藏性的訊息(implicit message)給予學習者的引導與氛圍卻是很具體而強烈的，那麼教學者使用合作教學時，不自覺的會將趕工是重要的隱藏性訊息發送出去給學生，那麼學生們又如何能夠真的去理解與學習合作中該有的互助、等待與包容呢。而這位老師對自己的合作教學計畫做出了很具體的方案：什麼小組活動都先不急，先要慢慢的修正自己上課慣用語言與掌控速度的程度，否則所有的分組活動都可能變成學生配合老師演出的一場戲，而無法真的去培育合作的價值吧。

(二) 行中思(Reflection In Action)

分組、討論是合作教學最簡單、最容易實施的形式，透過小組分工把分派的任務協力完成。但實際的經驗經常出現的兩個極端值是：邊緣的學生還是沒有學習到、能力強的學生往往成為為大家完成工作的代工。團隊成員們幾乎都遇到了類似的困擾，在面對這兩種局面時，通常在教學的現場有兩個層面可以行動：技術面與非技術面。若從技術面處理，有經驗的教師很容易可以透過明確而嚴格執行的獎懲制約、強制分工細節與責任區、降低對低成就學生的要求水平、限制能力強學生的工作範疇與程度...，但當老師們從技術層面著手後發現，確實有些效果，但有效改善的情況不管是在程度上或維持的持久度上就有值得探究的議題了：學生們究竟是真的學習了合作呢？還是臣服於教學者教學設計的掌控？於是有的成員開始將技術解決轉向行中思

(Reflection In Action)的領域，從前一個階段的探究延續下來，既然合作是教學者堅信的價值，那麼，學習者學習行為的展現應該如何被看待才恰當，技術解決希望達到的目標可能含有正義、公平等積極的意義，但分工平均就是合作嗎？邊緣的學生、低成就的學生一定要做到某個標準才可以的概念跟「及格」的概念有什麼不同？如果教學者繼續用「需要有某種的表現」才算及格的視框，去衡量與理解這類學生在合作學習中的表現，教學者使用合作的原初動機似乎鬆動，合作學習或分組好像變成教師的一種手段，促使（夠強烈的時候就會成為壓迫）學習者配合教學者產生期望的學習行為。

於是團隊成員有些人開始往非技術層面尋求解決，並找尋修正的循環。他們開始想這樣的問題：什麼樣的學習可以產生「有機變化」也就是創造不同的學習可能，而不是將原本熟悉的教學套用在合作小組上，而這個探究使得團隊成員開始嚴格的檢視分組討論真的需要嗎？如果只是讓教學有變化，並沒有真的提升學生的參與或學習、也無法促成合作價值的累積，分組討論等教學形式其實不如以全班腦力激盪的討論方式進行更有價值。每一個科目都有固定的教學時數，而且通常都不太夠用，如前所述，大部分的老師都有進度的壓力，但是學生的合作是需要有時間來培養醞釀的，因此合作學習勢必要花費比較多的時間，兩者如何取得平衡？漸漸的教學者開始體會到，合作的

學習最好是透過生活教育，而非學科性課程與教學，因為課程是經過設計的，進行時很難不以教學者為主體，在台灣趕進度的現象不減弱的前提下，若要學生自然的學會去照顧他人、協助同伴，最好的時機是平時老師與學生的相處時間，而非透過學科分組學習。

另外在進行的過程中，困擾教師的另一個「接納」的概念來看，教學者如何在行中思，並修正自身的教學也是很有趣的歷程。教學者之所以考慮採行合作教學的背景中發現，多數因為他們經歷過被忽略、被排擠的學生，對這類學生有遺憾或愧疚的感受，但在集體教學的狀態下，這類學生就是很難被照顧到，因此教學者使用合作教學的動機中隱含著期望：這類以往不易被照顧的學生，可以透過小組的互動，促成學生之間的接納，讓這類學生獲得照顧。但教學者的期望很快的面臨挑戰：能力強者掌握較多的資源，弱者容易被淹沒，小組中願意做而且能力強的人會將所有的事情做的好好的，能力較弱的組員就不太有機會動手做或是也不想去做，在合作小組活動中，這些學生常被視為沒有貢獻，或是實際上也沒有機會有貢獻。

另一種普遍要面對的現象是，細心教學者會特意安排會讓表現較好的學生與較差的學生同組（所謂異質分組），讓程度好的帶程度低的，或乖的帶皮的，有時候好的學生會帶的很辛苦，而有所抱怨，教學者看到所謂好的學生學習受到牽制，甚至要受到頑皮學生的欺負、冷淡等對待，這些現實的狀況挑戰著教學者們原始的想法：接納與互助真的有可能嗎？

在討論的過程中，我們再次面對團隊成員們心理所謂的接納是一個多麼複雜的心理歷程，有時連大人都做不到，並不是老師口頭說說、做一些活動，學生就可以學會表現出來。討論中成員們發現教學者是否清楚接納並非一個簡單的動作或概念，接納應該有細緻的步驟與歷程，若是要學生學會接納是什麼，教學者應給予步驟的引導，讓學生一步一步的去理解接納的複雜的過程。在探究如何協助學生學習接納時，漸漸的看出來接納事實上是個非常動態的概念，跟大家原本以為的接受相距甚遠，並不是如原來所想的：多一分包容與寬懷就可以接納那些平時不受歡迎或排斥的學生，而且能力差或學習動機不強的學生，與人際關係較差的學生有很大的差異，教學者很容易在分組的時候用概括性的「好 vs 壞」做分類，並將這種粗糙分類當作異質分組的基礎，教學者在教學設計與引導時要求學生們接納不受歡迎者，學生們往往是在教學者的威嚴之下屈於壓力而表面的接納，如果他們不心服，其實是有一套自己的想法與做法去因應教學者，頂多就只是為教學者做的表面功夫，那麼教學者就面對原始的動機：這些在大團體或傳統教學模式中較難被照顧到的學生是否可以如原本期望的仰賴合作歷程可以獲得舒緩解決，就值得繼續深究，而團隊成員們在面對此問題時開始探究這些受忽略的學生，如果基本能力或人際能力的培育似乎還是整個問題的核心，也就是說教學者從行動的思考中產生新的理解是：使用合作學習必須區辯，可以透過小組學習處理與不

可以處理的分別，但在教學的現場裡教學者很容易將看似可以放在一起處理的問題混淆，有時甚至將教學者應該負的責任忽略，甚至把教學者的責任無意的轉嫁給了學生去承擔（把教學者不容易照顧的學生丟給好學生），錯判了整個教學可以達到的目標是什麼，受到挫折時又容易從技術層面去處理（如加強獎勵與懲罰等），比較難回歸到教學者自身去反思。

以透過合作接納與幫助特殊學生的想法來看，團隊成員們往技術層面出發尋求解決可能，但因為在行動中思考反而轉往自身去思考，去面對作為教學者本質的問題，而所謂的教師專業成長從這個角度來看，不難發現行動的過程中，教學者從課程型態、課程內容、教學方式、教師角色、課程的文化意涵等面向去探究合作在日常教學中的的多樣面貌，不是停留在技術面上找解答，

(三) 行後思(Reflection On Action)

經過了多次行動的嘗試，挫折與成功的經驗都有，在一次討論中，我們探究合作教學一定要分組嗎？小組的形式是合作教學的基本要件嗎？也就是說，因為合作教學的活動除了在設計上需要耗時，在教學的進行中更是需要寬裕的時間，容許學生從摸索與錯誤中學習，但現實的教學環境不管是結構上還是教學者的教學習慣上都需要刻意的去克服與排除障礙，要能夠使一個教學方法不是為了教學演示而存在，而能夠在日常教學中經常使用，就必須配合現實環境，配合與妥協不同，配合有主動改變與掌握的成分，因此教學者開始修正後續的行動循環與策略時，開始大膽的提出挑戰性的問題：如果不分組如何進行合作教學？也就是說，在現實的教學環境中如果不容許小組活動的存在，或者教學者清楚小組活動如果只是調劑單調的教學而使用還不如不使用時，難道就無法進行合作教學的內涵嗎？當團隊成員們開始探究這個具有挑戰性的問題時，我認為教學者已經開始可以脫離移植與套用理論、工具化使用教學法的限制，而發展獨特的、適合在自己教學環境中生存、經常使用的合作教學策略與模式了。

另一個重要的行後思發生在教學者開始探究教學的本質問題。在一次討論中，成員們看著自己的教學設計、學習單等輔助教學的內容，學習單或一個學習活動，為了完整，往往在很短的時間內從引起動機到綜合歸納，每一個步驟都要照顧到，學習單很容易會出現一些總結式的問題或語句完成，例如：「從這個活動中我學到…」，團隊成員們也開始問：一個活動後就要孩子有感想、啟示，是不是太快了一些？學生們真的學會了嗎？還是在應付教學者，使整個學習變得制式化了，學生也學會如何應對這類教學活動或填寫類似的學習單，所以說出來的或是寫出來的內容都會很像。那麼，教學中如何可以讓學生去討論自己的學習，而不是觀察教學者想要什麼，再表現教學者所想要的，能自我覺察將對學習有最大的幫助。但是，要避免學生推測老師的需要，展現老師期望的行為，並不實際，就算老師會發現有些學生只是在討好

老師，知道老師喜歡什麼樣的表現，所以就表現出那樣的行為，不過即使是這樣，也不需要著急，這也是一種學生的學習動機，沒必要因為察覺到這個現象就馬上要去處理，老師先有察覺後，再等待時機去運用目前的資源，慢慢讓孩子的想法轉變，會需要較長的時間。

合作教學雖然在團體中進行，但經過多次的嘗試，教學者開始更注意個別學生學習的差異與狀態，考慮孩子的個性與學習型態，小組的討論與發表的表現會涉及孩子的個性，有些孩子無法在短時間內發展發表學習的行為，反而靜靜的在組內學習，可以學得很好，這時「配合」就是他最好的合作表現而非主動發表或參與，教學者可以從多元畫的角度觀察與調整，必須依據學生的基準點差異來調整對學生的期望與改變。

結語

本文從探究教師發展實務工作者的覺醒(awareness)與省思(reflection)歷程為出發，以合作教學法為課程發展的媒介，研究者與基層教師組成的協同探究團隊，以邊做邊思考、邊討論與修正的方式，進行課程與教學設計，試圖將被視為教學技術的合作教學法轉化，使教學者理解行動研究作為課程發展模式的歷程，並以日常教學的現實面為基礎，嘗試各種型態融入合作教學的可能性，在遇到問題時，先從技術面尋求解決可能，在從討論中回歸教學者自身的反省，從中發展教學者的實務知識，使參與行動研究的成員具體的從實踐的過程中得到專業成長，對於教學法的移植與使用，產生批判性觀點，試圖發展屬與本土性的合作教學策略與模式，例如探究是否一定要分組才能進行合作呢，以及開始將個別化學習的問題回歸到本質，區隔不屬於合作教學範疇的學生學習問題，最重要的是，團隊成員在此過程中更確認合作價值感建立的必要性，因此反而對於運用於學科中的動機不強，開始關注日常學校活動如班級經營等面象該如何融入合作的價值，不拘泥於發展或生產合作教學教案。

參考文獻：

- 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。
- 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。
- 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

「2004 行動研究研討會」，2004 年 10 月，台東：台東大學

- 陳伯璋（民 76）。教育思想與教育研究。台北：師大書苑。
- 游美惠（民 86）。教育研究與教育改革：知識論與方法論的反省，86 年教育學術研討會（花蓮師院）。
- 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。
- 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 89）。課程與實踐：協同式學校本位課程發展，行動研究—展望本土教育改革研討會。
- 顧瑜君（民 91b）。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 91c）。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。