

教育科學研究期刊 第五十九卷第一期

2014年, 59(1), 101-140

doi:10.6209/JORIES.2014.59(1).04



國中教師以學習共同體啟動 新學習型態之研究

薛雅慈 (曉華)

淡江大學
課程與教學研究所

摘要

近來, 佐藤學「學習共同體」的課堂改革論述, 在許多亞洲國家 (如日本、韓國、中國大陸) 掀起了學習革命。而臺灣正因應十二年國民基本教育, 學校現場展開了課程教學轉化的實踐。若干縣市已啟動學習共同體的教育政策, 鼓勵學校因應十二年國民基本教育啟動教室中的學習革命, 為下一代學習開展了轉化的新契機。

本研究首先闡述佐藤學「學習共同體」在課堂教學與學習的重要論述; 其次探討過去國中生長久以來在升學競爭下形成的被動學習與逃離學習的現象; 最後採質性研究的方式, 以任教於不同國中的五科專任教師 (國文、英文、數學、自然、社會) 為訪談對象, 探究其以學習共同體啟動課程教學革新的經驗。研究者由訪談結果發現了其教學方式的改變, 這些教師也看到了學生學習的改變。本研究的重要發現有六:

- 一、當前國中教師是以較綜合多元的方式推動課堂學習共同體。
- 二、以佐藤學的學習三部曲而言, 當前國中教師實踐較多的是「協同學習」。
- 三、當前國中教師的「協同學習」方式, 較傾向以「合作學習」的小組討論與表達, 而非佐藤學的聆聽、串聯與回歸。
- 四、對國中生而言, 學習共同體帶來最大的改變是學習動機的提升及群性的陶冶。
- 五、學業低成就學生因學習共同體的啟動不再當教室中的客人。
- 六、教師因學習共同體而活化自身的教學, 也看到課堂風氣的正向改變。

關鍵字: 十二年國民基本教育、合作學習、協同學習、課程教學革新、學習共同體

通訊作者: 薛雅慈 (曉華), E-mail: selenahsueh@gmail.com

收稿日期: 2013/07/01; 修正日期: 2013/11/22、2014/02/08; 接受日期: 2014/02/21。

壹、前言

決定新世紀教育的不是教學，而是學習。～M. Young（引自歐用生，2012a）

十二年國民基本教育（以下簡稱十二年國教）於 2014 年正式實施，為了往「提升中小學教育品質、成就每一個孩子、厚植國家競爭力」三大願景的理想邁進，國中面對十二年國教的改革，隨著逐年擴大免試入學的比例，應體認到未來不再是以升學為主要目標，更應憾動的是國中過去以應試準備、填塞背誦知識為主的教學型態，重新面對學生「真實的學習」。

中央政府有關十二年國教對課程教學革新的作法，可見於「十二年國民基本教育實施計畫核定本」（教育部，2011）的方案〈5-1〉—關於國中教學正常化的內容及品質提升，其中「分組教學」為未來國中課程教學革新的一大方向。

在地方政府及中、小學教育現場方面，隨著親子天下翻譯出版佐藤學所撰《學習的革命～從教室出發的改革》一書而獲得廣大迴響，在各縣市政府計畫補助及經費挹助下，臺灣近年來也掀起了一股來自日本佐藤學「學習共同體」的學校（或教室）改革運動。臺北市教育局為因應十二年國教，自 2012 年起引導臺北市立學校試辦學習共同體，以提高學生學習效果（黃麗芸，2013）。並同時推動教師學習共同體，以推動教師專業社群的發展（杜憲昌，2013），可見臺北市學校對於學習共同體的實踐正熱絡展開。而目前臺北市小學的學習共同體經驗，已由陳麗華與方志華（2013）主編為《SLC 密碼—建構學習共同體學校藍圖》一書。

在新北市方面，為構築學校課程與教學體系，力邀歐用生規劃以「試辦學習共同體先導學校」為出發點，帶領新北市中、小學校長們以讀書會的方式找尋「新北市學習共同體學校」的可行模式。此外，更規劃由參與校長中徵詢有意願者成立「學習共同體先導學校」（新北市政府教育局，2012a）。新北市進一步於 2012 年 9 月提出「新北市 101 學年度學習共同體先導學校實施計畫」，以「先導學校」的模式，號召市內校長與教師組成專業學習社群（新北市政府教育局，2012b）。2013 年，新北市「學習共同體先導實施計畫」進一步以「專任輔導員工作坊」發展教學案例，辦理學習共同體教學演示，希望由成功的經驗深入基層影響教師（黃麗芸，2013）。而新北市學校的實踐分享已編入《新北市教育—學習共同體特刊》中（歐用生，2013）。

在學術研究方面，潘慧玲（2013）成立了「學習領導與學習共同體」計畫團隊，推動學術研究與實務工作，已與臺東縣、新竹縣、臺北市、基隆市進行合作，以自願參與的學校作為試點，推動以學生學習為核心的學習共同體教育環境重塑。而國內第一場以「學習共同體」為主題的「教育領導與學習共同體國際學術研討會」（2013 年 3 月 7 日～9 日），會中探討了各國推動學習共同體的作法，以及各縣市實踐學習共同體之經驗，其中有關學習共同體的

論文多集中在校長領導、教師領導及教師的學習共同體（教師專業學習社群），在學生的學習共同體—教室中的學習變革方面，目前並沒有研究論文加以探討，僅有少數幾篇國小教師的經驗談。在學術期刊方面，學習共同體的學術研究也才起步，歐用生（2012b）撰文分析日本學習共同體中的「單元教學研究」；方志華與丁一顧（2013）探討了中、新、美、英四國的授業研究與佐藤學學習共同體的關聯與發展，兩篇對學習共同體中的課程設計都有深入探討。鑑於目前國中課堂學習共同體的研究只有零星幾篇，如徐俊龍（2013）、謝惠萍（2013）都是探討數學；重慶國中學習共同體小組（2013）分享其實踐學習共同體後學與教的翻轉，但目前仍缺乏國中各科的課堂教學研究。鑑此，本研究探討國中五大科目的學習共同體實踐經驗，特別將學生的學習共同體—課堂的改變置於本研究之核心。

佐藤學的學習共同體之推動，在臺灣雖已啟動一場從教室出發的改革，但畢竟是起步階段，參與者也只是試辦學校的幾位零星教師，值此因應十二年國教帶動課程教學正常化的時刻，國中教師需要看到的是各種成功的經驗，瞭解如何因應可能的困境，才有勇氣啟動自身的教學轉化與課程教學革新。有鑑於此，本研究以實施學習共同體的國中教師為研究對象，探究其實踐的歷程與親身經歷後的省思，期能在「學習共同體」研究上及實務推動上都能有拋磚引玉之效。本研究目的有三：一、探究國中教師實施學習共同體所帶出的學習風景；二、探討國中教師實踐學習共同體的情形、遭遇的困境及因應策略；三、瞭解教師所感受到學生經過學習共同體後的改變。

貳、十二年國教、新學習型態與學習共同體的共鳴

臺灣國中教育現場長久以來的畸形教學已是不爭的事實，在十二年國教政策上路之際，新學習型態的理念及學習共同體的實踐方向，其中有一股共鳴的力量，讓國中課程教學正常化及教室學習革命的啟動有了新的契機。

一、國中生長久以來的處境與國中教學正常化

在長期以升學競爭為主的國中教育下，臺灣的國中生學習上大致呈現三大問題：（一）學生在國際評比如國際數學與科學教育成就趨勢調查（Trends in International Mathematics and Science Study, TIMSS）及國際學生能力評量計畫（Programme for International Student Assessment, PISA）的表現成績排名優異，但有關學習興趣及自信等正向態度卻是全球排名倒數，然在未來社會長期競爭力中最重要的是學習動機、興趣及自信；（二）張俊彥（2007）主編的TIMSS調查研究報告指出，臺灣學生的數學成就差異從四年級到八年級是愈來愈大，顯示我國學業低成就的落後學生往往成為教室中的孤島；（三）無動力世代：根據《親子天下》雜誌第33期（2012年4月號）的專題報導指出，臺灣國中教育的危機「無動力世代」已成形，缺乏動機、被動、受創的學習經驗，早已是國中生普遍的痛。《親子天下》針對國中生的

「學習力大調查」顯示了以下情形：（一）國中生的學習動機崩壞中；（二）國中生愈學愈無自信；（三）國中教育的教學加快學生「逃離學習」的速度。因而指出搶救國中無動力世代，是十二年國教的新挑戰。

我國〈十二年國民基本教育說帖〉（教育部，2011）提出了三大願景、五大理念、六個目標、七個面向與二十九項方案的浩大工程。其中三大願景之一「提升中小學教育品質」便是著眼於課程教學的改革；而五大理念的其中三項－「有教無類、因材施教、適性揚才」，便有兼顧平等（不放棄任何學生）及尊重差異、讓學生多元展能的理想；而六大目標的其中四項「培養現代公民素養、引導多元適性發展、確保學生學力品質及舒緩過度的升學壓力」，落實在實踐上，無非要培養莘莘學子有自主學習的能力、邁向為尊重孩子的個別差異與多元發展的登山型課程、讓每位學生在課堂中都有參與以確保學力，以及改變國中教師過去以同步教學與應試教育為主的傳統教學。因此，七大面向中便包括「課程與教學、適性輔導國民素質」，且二十九個方案之一為「國中教學正常化、適性輔導及品質提升」，可見在大家關心特色招生名額與考試及超額比序之餘，我們要力求的是國中教學的正常化。

二、「新學習型態」－學習的主體性與合作共學

過去傳統教學為何有這麼多的學生從學習中逃走？原因在於我們未將學習的主體性交給學生。Glasser 於 1986 及 2010 年均曾主張：教學架構需滿足學生的權利需求，並促進學生間的良性互動，否則願意用心學習的學生不會超過半數；教師須體認到：好的教學其實也需要學生的協助，學生本身就是教學歷程的一部分。當我們將學習的權利交給學生時，學生自己就會持續不斷地尋求學習改進之道（引自陳美如、郭昭佑，2012）。Glasser 進一步提出了「新學習型態」的特性，並與「傳統學習型態」做一比較（如表 1）。

上述新學習型態其實就是「合作學習」，在美國教育界一直有多種教育型態是以進步主義教育的理念為前提開展的，其中之一便是「合作學習」（cooperative learning）。推動合作學習的主力－明尼蘇達大學的 R. Johnson 和 D. Johnson 所合寫的《共同學習與獨自學習》（*Learning Together and Alone*）一書於 1994 年出版，主張合作性的教學方法最有效，應該廣泛地推行到全美學校（Koetzsch, 1997/2002）。「合作學習」簡言之，是一種將個別學生組成小組或團隊，然後藉由成員間的合作以達成特定教學目標的策略（Ellis, 2001）。Slavin（1995）對「合作學習」的定義是指：教師運用不同的教學方法，讓學生在小組團隊中相互幫助來學習課程內容，並透過成員間的討論瞭解彼此的想法，也要確保小組中的個別成員都能瞭解學習的內容。Johnson 與 Johnson（1994）指出合作學習的五個基本要素應包括正向的相互依賴（positive interdependence）、面對面地互動（face-to-face interaction）、個別成員的績效責任（individual accountability）、人際與小團體技巧的培養（interpersonal and small-group skills）與團體歷程（group processing），方能達成合作學習的有效性。可見教師要運用合作學習方法必

表 1
傳統學習型態與新學習型態的比較

比較點	傳統學習型態	新的學習型態
個人vs.小組	學生以個人身分個別學習	1. 透過兩人以上學習團隊的協力共學，學生可獲得歸屬感。 2. 團隊成員由教師挑選，以便涵蓋低、中、高不同學習成就的成員（異質分組或合作學習）。
動機	除非學生自己個人學習得很好，否則學生不會有學習的動機，也不會感受到知識就是力量	1. 團隊的歸屬感提供了學生學習的初步動機。 2. 當學生獲得良好的學習成果，不用心的學生也會開始感受到知識就是力量，而願意更用功。
滿足	高學習成就的學生幾乎都不瞭解低學習成就的學生	高學習成就的學生會發現，幫助低學習成就的學生能讓他們獲得需求的滿足，因為他們都渴望團隊成員之間的友誼。
對團隊的貢獻	低學習成就的學生對班上的貢獻一開始就很少，往後會更差	低學習成就的學生也會發現，需求的滿足讓他們能夠為團隊努力的成果做出貢獻。
對教師的依賴程度	1. 除了少數非常有能力的學生，幾乎所有學生都需仰賴教師學習 2. 學生幾乎不會依靠彼此的創意來學習，同學之間缺乏相互協作的動機	1. 學生不僅依賴教師學習，他們可以被鼓勵盡可能靠自己 and 團隊其他成員的創意來學習。 2. 學生逐漸從對教師的依賴中解脫出來，擁有權力感和自由感。
課程學習架構	學生抱怨課程無趣，感到課程無聊的學生絕不可能用心學習	學習團隊讓每位學生都有機會深入學習，並掌握知識就是力量的關聯性。
評量方式	1. 教師或學校決定如何評量學生 2. 學生很少被鼓勵去做考試與讀書以外的活動	1. 學習團隊可以用各種方法說服教師、班上其他學生和家長，他們已經精熟了這些學習素材。 2. 教師也會鼓勵學習團隊提供證據（而非考試），來證明這些學習素材已被學會了。
個別競爭或團隊學習	1. 學生只有個別競爭 2. 開學後幾週，在大部分班級中，誰輸誰贏就很明顯了	教師可以根據某種標準彈性調整各個學習團隊，以便所有學生都有機會成為績優團隊的成員。

註：引自師生雙贏－選擇理論在教學上的運用（楊誠，譯），W. Glasser, 2008。臺北市：心理。（原著出版於 1986 年）；國中教育教學與學的解放－如果可以不再關注入學測驗（pp. 20-22），陳美如、郭昭佑，2012，載於黃政傑（主編），十二年國教課程與教學改革：理念與方向的期許。臺北市：五南。

須也要熟悉團體技巧與團體動力。合作學習與一般傳統小組學習不同的是：強調將學生做異質性的分組，小組間成員必須兼顧自己與他人的學習，強調的是團體的績效，而非英雄式的個人成就（黃政傑、林佩璇，1996）。張新仁、黃永和、王金國與汪履維（2013）研究團隊在推動合作學習時對其概念統整如下：（一）是一種教學型態；（二）是指兩個以上的人透過彼此的互助、互動及責任分擔，達成共同學習的目標；（三）強調以學習者為中心，提供學生主動思考討論，或小組一起練習的機會，讓教學不再侷限於教師的直接教導；（四）強調每位小組成員不僅要對自己的學習負責，也要幫助同組的成員學習。張新仁等人進一步指出，合作學習的方法有數十種，常用的依教師或學生導向可歸納如下：（一）以教師為中心的方法：有六六討論法（Phillips-66）、配對討論法（pair-share）、學生小組成就區分法（Student Teams-Achievement Divisions, STAD）、共同學習法（learning together）；（二）以學生為中心的方法：有拼圖法（jigsaw）、相互教學法（reciprocal teaching）、團體探究法（group investigation）、腦力激盪法（brainstorm）、問題本位學習法（problem-based learning），以及學習社群（學習共同體）（learning community）等。另 Slavin（1995）也提到「小組遊戲競賽法」（teams-games-tournament, TGT），其步驟為全班授課、分組學習、學科遊戲、競賽、評量、小組表揚，這也是在教學現場上常被使用的方式。整體而言，在人數上最少兩個人以上的合作就是一種合作學習，至於教學中該採用何種方法，則有賴教師視科目、單元、學生狀況而選用適合的方法。

因已有很多研究證實，合作學習比競爭式（competitive）學習或個別式（individualistic）學習，更能提升學生的學習動機、學習成就及合作的社會技巧表現，因此是一種值得讓教師採用的教學策略（Johnson, Johnson, & Stanne, 2000）。目前國內、外已有許多以「合作學習」為主題的研究，且多數研究都發現，學生在合作學習下的學習效果優於競爭式或個別式學習。具體來說，主要能促進學生之學習成就、學習動機、溝通技巧及改善社會關係等（王金國、張新仁，2003）。

從上述「新學習型態」的特色可知，新學習強調的是學生的主體自主性，不完全依賴教師，從參與體會到知識的力量進而感受學習的快樂。尤以「小組合作學習」的強調來給予教室中新的團隊力量（小組創意）與個人動能（高成就與低成就學生的個人貢獻），此與當前臺灣許多中、小學正實踐佐藤學倡導的「學習共同體」，有異曲同工之妙。

三、日本佐藤學「學習共同體」對「學習」的圖像

日本中、小學掀起的「學習共同體」的「寧靜革命」運動，主要推手是東京大學的佐藤學教授，其依據民主主義的精神，將校長、教師、學生及家長都視為學校改革的主角，將授業研究、課程和教學改革、教師專業社群的理念結合起來，形成整體的學校改革體系，此寧靜革命現已擴及歐美和東南亞地區（歐用生，2012b）。佐藤學的學習共同體改革方案和教育現場零隔閡，日本從剛開始的 1,000 所學校，到目前全日本已有十分之一的中、小學正進行「學

習共同體」的教學，讓孩子找到學習的樂趣也使教師找到成長的動力。近年來，「學習共同體」的影響力更擴及全亞洲，包括韓國、香港、中國大陸、新加坡、印尼等國都出現了改革成功的學校（佐藤學，2006/2012）。而臺灣正如佐藤學所言，有東亞國家因「壓縮的現代化」塑造「競爭型的教育」而產生「從學習逃走」的現象，更不能置身於這股教育改革運動之外。由於目前臺灣國中校園現場有關「學習共同體」的推動，主要是來自佐藤學的學習共同體，茲將其所倡導的「學習共同體」之「學習」圖像歸納如下：

（一）學習的意義－展開與世界、他人、自己的對話與聆聽關係

佐藤學認為要克服學生從學習中逃走的危機，絕對有必要將「勉強」（意為用功讀書）轉換為「學習」。其不同在於，在「勉強」中學生不會遇見任何新事物也不會與任何人交談；而「學習」是經營與人、事、物的相遇與對話，也是與他人思考或情感的相遇與對話，更是與自我的相遇與對話（佐藤學，2006/2012, p. 55）。因此「學習」的世界，是瓦解內在的自我並與外部世界組織關聯的世界；也是透過省視自己，進而搭建一座橋樑與他人溝通的世界（佐藤學，2006/2012, p. 64）。理想教學便是在對話與聆聽的基礎上，形成協同學習。

（二）學習三要素－活動、協同、反思

佐藤學認為，上述從「勉強」到「學習」的轉換，可藉由教室中「活動式學習、協同式學習、反思式學習」得到具體化實踐。本研究對「活動式學習」的理解是：超越課本以外特別設計的探究式作業、體驗活動、建構學習或延伸學習，都是活動式的學習。例如：方志華（2012）參訪日本學習共同體學校提到，數學課老師拿紙卡和教具小方塊給學生操作除法；英文課老師講解文法後拿字詞卡給學生拼句子；生物課老師拿出複雜的家族血型譜系要學生討論預測血型，都是一種活動式的學習。

「協同式學習」則在佐藤學的書中提到較多的作法及實例。佐藤學樂見的協同討論情景是溫柔平靜的聆聽，而非熱烈的討論。佐藤學（2006/2012, p. 119）認為，不組織「協同學習」，每一個人的學習就不可能成立。推動學習共同體需要一個寧靜的環境，因此佐藤學將之稱為「靜悄悄的革命」（佐藤學，2000/2003）。

至於「反思性學習」（reflective learning, RL），佐藤學的書中提到的並不多，大致是擺脫儲蓄性知識而轉往表現、分享與品味知識。一般我們所指的「反思性學習」是一種在學習與探討之實踐中，考慮價值和意義的深思熟慮過程。反思性學習鼓勵學習者透過自己的觀察和經驗及辨明問題的意義，形成批判性分析的技能（陳木金，2007）。因此，反思性學習帶有價值判斷與批判思考。

簡言之，透過在教室中追求活動的、協同的、反思性的學習。學習正是學習者與物件世界的對話－文化實踐、與他人對話－對他實踐、與自己對話－內省實踐，這三種對話三位一體的實踐（佐藤學，2007）。

（三）強調異質性分組

佐藤學所提倡「協同學習」中的小組，建議採用男女混合的 4 人小組形式，也可從 3 人小組開始，編組方式應以透過抽籤方法隨意和隨機編組。一般多建議將全班分組為每組男女混合的 4 人小組（佐藤學，2006/2012, pp. 112, 124）。

（四）重視學習者主體的經驗（體驗）學習

佐藤學將課程區分為「階梯型」與「登山型」兩種樣式，傳統所用的「階梯型」課程主要是追求效率與生產性，課程以「目標－成就－評價」為單位組織單元，其學習樣式特徵在於步步攀升的過程是單向地、線性式地，一旦在某一階踏空了，學習者就會產生「掉隊」。而「登山型」課程彷彿以大的主題（山）為中心，學生準備好若干學習的途徑（登山路線）。「登山型」課程以「主題－經驗－表達」為組織單元，此種「登山型」課程可以杜威（Dewey）實驗學校這類兒童中心主義學校為實踐代表。在「登山型」課程中，教師已不再是「知識的分配者」，而是作為「導遊」來引導兒童，讓其學習經驗發揮成為有意義經驗的作用（佐藤學，1999/2004, p. 121），即為一種經驗學習或體驗學習。

（五）重視多樣性與差異的「交響學習」

佐藤學指出，建構「學習共同體」的核心原理之一，是經由每一個人的學習差異來實現課堂文化的多樣性。在標榜「學習共同體」的課堂裡，高舉「一切的差異，萬歲！」的標語（佐藤學，1999/2004, p. 73）。因此，佐藤學特別提到在協同學習中，絕不追求小組內的思考與見解的一致與統一，應當尊重小組中思考和見解的多樣性（佐藤學，2006/2010）。「協同學習」中，學習的主體終究是個人。因此，在協同學習中不需要領導者，需要的是每一個人多元學習的相互碰撞，每一個學生在平等的地位中參與學習，誰都不是「局外人」（佐藤學，2006/2012, p. 123）。

佐藤學以「交響樂」來比喻尊重學習者差異的多樣聲音。此「交響的學習」也意味著「兒童學習的多樣聲音與教師學習的多樣聲音的交響。借助每一個人的個性差異之交流，培育『和而不同』的學校（課堂）文化」（佐藤學，2006/2010, p. 106）。

（六）營造「若無其事的體貼」的「互學、互惠學習」關係

佐藤學提倡的「學習共同體」中的合作學習是「互學關係」而非「互教關係」，指出「互學關係」是「若無其事的體貼」關係（佐藤學，2006/2010, p. 23）。互學關係是有效發展「協同學習」的基礎，教師必須養成學生「先和旁邊的同學商量，如果解決不了再問教師」的習慣。因此「協同學習」也是一種「互惠學習」（reciprocal learning）（佐藤學，2006/2012, pp. 113, 115, 122）。

（七）學習的發生－挑戰伸展跳躍

佐藤學（2006/2012）認為學習是與新世界的接觸對話，並透過與教師、同學及自己的對話，來挑戰學習的「伸展跳躍」。要達成「伸展跳躍」以 Vygotsky 的「近端發展區」及「內化作用」理論來思考應是「向上引導」，也就是說學力並非依靠循序漸進而累積，而是藉由在一定的高度向上引導才得以形成。佐藤學建議教師對於「前端」已經會的學生，教學內容必須設定在比一般的教學水準更高的層次，學生的學習才會形成。而對於「後端」學生則要積極照顧，不放棄每一個學生，徹底指導實施低學力學生向同學提問的習慣（佐藤學，2006/2012, pp. 84, 106, 107, 120）。

（八）教師的角色－課堂中積極聆聽、串聯、回歸；展開教學研究的學習專家

佐藤學（2006/2010, p. 112）認為，在協同學習中，教師的主要工作是三件事：傾聽、串聯、回歸；其中「串聯」是核心的作為，其基礎是建立在三個維度的「傾聽」：「1.該想法與題材有哪些關聯；2.與其他同學的想法有哪些關聯；3.與該孩子的先前想法有哪些關聯？」。林文生（2013）指出學習共同體的教室中，學生學習的機會瞬間變成三倍，第一次是組內討論時、第二次是組間發表時、第三次是教師或學生總結歸納時，可見教師在聆聽、串聯、回歸三項任務的重要性。

佐藤學呼籲：教師的角色必須從「教育專家」轉型為「學習專家」。教學目標不再是追趕進度，作為學習專家，教師的責任在於實現每一個學生的學習。教師在保障每一個孩子學習權的同時，也要把握自身作為專家成長的機會。因此，教師必須展開日常的教學研究，「必須充實教學後的『反思』（reflection），而不是滿足於課前的教學『設計』（planning）」（佐藤學，2006/2012, pp. 128, 146, 147）。誠如黃源河與符碧真（2011）所指：日本教學研究的四個必要步驟為研究、設計、實踐及反思，因此從教育目標的訂定、研究課題的產生與設計，到在學校試教實踐教案以瞭解實際成效，都需要與各中、小學校的特性相結合，因此教學研究成為現職教師的專業成長模式。

四、小結：合作學習與學習共同體都是「新學習型態」的展現

潘慧玲、陳佩英、張素貞、鄭淑惠與陳文彥（2013）指出，針對上述合作學習與協同學習兩概念，有些學者混用之，有些則區分其差異。如 Dillenbourg 與 Schneider 於 1995 年提出的合作學習是參與者依據分工，各自完成工作，而協同學習則是參與者同時互動來解決問題。若再參酌 Roth 於 1995 年針對小組成員參與互動討論情形的研究也將成員間互動的型態分為「沒有參與的互動」（no participation）－小組某些成員可能沒有參與活動、「平行偶爾的互動」（parallel occasional interaction）－小組成員有時緘默有時夾雜零星的互動、「變換不對稱的互動」（shifting symmetric interaction）－所有學生多多少少都有貢獻、「不對稱的互動」（asymmetric interaction）－某些成員領導組員的談話、與「對稱的互動」（symmetric

interaction) — 互動中所有成員都是平等的參與討論等五種（陳彥廷，2012），則合作學習可以廣泛包括第二種到第五種的互動方式；而學習共同體的協同學習則以第五種「對稱的互動方式」為主。

茲綜合整理合作學習與佐藤學倡導之協同學習的異同，如表 2 所示。

表 2

合作學習與佐藤學倡導之協同學習的異同

比較點	多數的合作學習	佐藤學倡導的協同學習
學習型態	新的學習型態—學習者為中心 重視學習者的主體性、參與、團隊合作（有別於傳統的講述教學）	新的學習型態—學習者為中心 重視學習者的主體性、參與、相遇與對話（有別於傳統的座學）
分組方式	很多元，視情況而定	異質、2~4人、隨機抽籤、男女各半
小組過程	可能有任務指派、可能有分工、可能有領導人 小組互動類型：包括Roth（1995）所指平行偶爾、變換不對稱、不對稱、對稱的互動四種互動類型	針對主題自然地形成聆聽與對話的討論；沒有領導人的互學互惠關係 小組互動類型：Roth（1995）所指對稱的互動方式—所有成員平等參與討論
觀察學生的焦點	較重成果發表；分工合作的能力	較重視聆聽，互搭鷹架的對話
老師的角色或運用方法	數十種方法：如腦力激盪、團隊探究、拼圖法、小組競賽遊戲等	在小組間聆聽、串聯、返回；觀察學生學習
學習的呈現	重視團隊的績效勝於個人的學習成果；常有組內共識或小組共同發表／完成作品	強調學習的個人化、個人發表；不追求有組內共識或共同作品
對學習結果的期待	卓越性、個人與團隊績效提升	卓越性、學習的伸展跳躍

本研究認為，教師不論是運用方法多元的「合作學習」，或是佐藤學的「學習共同體」，基本上都是重視學生主體性—賦予學生參與、對話、討論的權利，而非教師單方傳輸知識，也是願意將教學調整向「新學習型態」的一種展現。對自身教學來說，也是一種教育革新或教學轉化的歷程。Alison（2006）即指出，教師在教學轉化上的角色很多元，不僅是一位工作者，也可能是一位治療師、園丁、顧問、藝術家，無論教師扮演的角色是什麼，都是教學轉化的持續歷程。當學校的目的是去支持教師與學生之間彼此產生轉化的歷程，學校就不再只是一座生產的處所、治療室或是溫室，而是一個能帶給學生組織活動與再建構自己的自由空間。如此教師學習如何教學就永遠不會結束，此轉化歷程是一種複雜、持續而來回的歷程。

參、尋找嘗試「學習共同體」教學轉化成功的教師

本研究以國中教師為研究對象，探討其在任教科目課堂上「學習共同體」的教學實踐，研究方法採訪談法（包括個人訪談及焦點團體），在訪談對象的選取上採立意取樣，由於目前臺北市及新北市教育局推出「學習共同體」計畫提供學校申請。本研究因而選取臺北市及新北市試辦「學習共同體」的國中共3所，其中北市1所（化為為北市同同國中）、新北市2所（化為為新北學學國中與新北習習國中），由這些學校的關鍵教師或行政人員徵求自覺成功又自願接受訪談的教師。在訪談方式上，如果受訪者有共同課間可以討論的時間，則實施焦點團體訪談，若無，則實施個別訪談。計有兩場焦點團體訪談（一場各4名教師）及兩場個人訪談。訪談題綱主要分為個人加入學習共同體的緣由、小組協同學習實施的方式、實施過程的各種課堂學習情形，以及觀察實施學習共同體後學生學習的各種改變等，訪談題綱如附錄所示。訪談對象為臺北市4名、新北市6名的國中教師；在授課科目上主要選取國中主科（因為臺灣的國中主科過去較容易產生學習的雙峰現象及學習逃走的情形），訪談教師之任教科目計有國文、英文、數學、社會（公民）及自然科（含生物、地科及理化），訪談對象如表3所示。

表3
訪談對象一覽

編號	教師任教科目及代號	學校（化名）	學校試辦學習共同體或合作學習情況	受訪者自陳個人使用協同學習或合作學習情形	訪談時間、地點、訪談方式、訪談時間長度
1	國文（女） 代號A-1	新北學 學國中	新北市學習 共同體先導學校	閱讀過佐藤學「學習革命」，將「學習共同體」當成一種精神，操作中改使用合作學習的分組方法，公開授課兩次，公開觀課約四次以上	2013年4月8日 學學國中會議室、焦點團體，2小時
2	生物（女） 代號A-2	新北學 學國中	新北市學習 共同體先導學校	閱讀過佐藤學「學習革命」，將「學習共同體」當成一種精神，操作中改使用合作學習的分組方法，公開授課一次，公開觀課約四次以上	2013年4月8日 學學國中會議室、焦點團體，2小時

（續）

表 3

訪談對象一覽(續)

編號	教師任教科目及代號	學校(化名)	學校試辦學習共同體或合作學習情況	受訪者自陳個人使用協同學習或合作學習情形	訪談時間、地點、訪談方式、訪談時間長度
3	生物(男) 代號A-3	新北學 學國中	新北市學習 共同體先導學校	閱讀過佐藤學「學習革命」,加入跨校的自然科教師社群。使用「學習共同體」方法,公開授課兩次,公開觀課約五次以上	2013年4月8日 學學國中會議 室、焦點團體,2 小時
4	數學(男) 代號A-4	新北學 學國中	新北市學習 共同體先導學校	閱讀過佐藤學「學習革命」,不太確定自己操作是否為「學習共同體」方法,未曾公開授課,公開觀課約兩次以上	2013年4月8日 學學國中會議 室、焦點團體,2 小時
5	國文(女) 代號B-1	新北習 習國中	新北市學習 共同體先導學校	未閱讀過佐藤學「學習的革命」,一開始便使用合作學習之分組方法,公開授課一次,公開觀課約兩次以上	2013年4月24日 習習國中會議 室、個別訪談,1 小時
6	校長(男) -教理化 代號B-2	新北習 習國中	新北市學習 共同體先導學校	參加新北校長讀書會,閱讀過佐藤學「學習的革命」,在校內示範教理化公開授課六次以上,使用合作學習之分組方法,公開觀課約三次以上	2013年4月24日 習習國中會議 室、個別訪談,1.5 小時
7	公民(女) 代號C-1	北市同 同國中	臺北市學習 共同體試辦學校	閱讀過佐藤學「學習的革命」,參訪過日本學校,使用佐藤學分組協同學習方法,公開授課兩次,公開觀課約四次以上	2013年4月23日 同同國中會議 室、焦點團體,2 小時
8	英文(女) 代號C-2	北市同 同國中	臺北市學習 共同體試辦學校	閱讀過佐藤學「學習的革命」,參訪過日本學校,使用佐藤學分組協同學習方法,公開授課兩次,公開觀課約四次以上	2013年4月23日 同同國中會議 室、焦點團體,2 小時

(續)

表 3
訪談對象一覽（續）

編號	教師任教科目及代號	學校（化名）	學校試辦學習共同體或合作學習情況	受訪者自陳個人使用協同學習或合作學習情形	訪談時間、地點、訪談方式、訪談時間長度
9	國文（女） 代號C-3	北市同 同國中	臺北市學習 共同體試辦學校	閱讀過佐藤學「學習的革命」，參訪過日本學校，使用合作學習小組及分工方法（覺得較好用），公開授課一次，公開觀課約三次以上	2013年4月23日 同同國中會議室、焦點團體，2 小時
10	教務主任、 地科（男） 代號C-4	北市同 同國中	臺北市學習 共同體試辦學校	閱讀過佐藤學「學習的革命」，參訪過日本學校，使用佐藤學分組協同學習方法，公開授課三次，公開觀課約六次以上	2013年4月23日 同同國中會議室、焦點團體，2 小時

肆、不一樣的學習風景： 國中教師啟動「教室學習共同體」的實踐分析

本研究訪談發現，目前臺北市與新北市實踐學習共同體的教師，至少都實施過一個學期，對於自身加入學習共同體的緣由、改變的開始、其中的調整、實踐過程中看到不一樣的學習風景，以及觀察學生的改變等，多有豐富深刻的體驗與省思。

一、課堂中教與學圖像的改變—學教翻轉

本研究之國中因學習共同體的導入，課堂呈現了以下十大學習風景的改變：

（一）自主性—不再每一課都等老師教

學習的自主性意味著學生因學習共同體的分組，提高參與或被賦予任務，無形中增加了自我學習的主體性，不再如過去「座學」中被動地聽講。本研究發現，特別是國文科（白話文），老師很願意嘗試讓學生自己先讀。

我就跟他們說，因為有一天……我不可能一直帶你讀每一課，而且有很多的白話文其實你自己就可以讀，不需要老師帶，我就慢慢把教學……就是自己教自己這件事情，轉換給他們……。(C-3)

老師的用意正是透過分組，希望孩子能夠自主學習，由學生先讀，自己找答案，然後老師提問題，其中的轉變是學生是主體。

我們以前都太執著於要教，而忽略了學生要如何有自學的能力，除非是文言文較難懂，屬於白話的課文，基本上我都是用學習共同體的方式。先讓他們看課本，然後我就開始提問題，讓她們在課本中自己尋找答案。(B-1)

然在本研究對象中，讓學生自主性先自行閱讀的只限於國文科，或許它是本國母語較易讓學生上手。未來如要在學習共同體中鼓勵學生預習，教科書的編寫也要有引導孩子自行閱讀的設計。

（二）活動性－超越課本之外的學習經驗

佐藤學認為過去「座學」習得教科書的方式猶如「洞穴裡的囚人」，為了克服此教學障礙，教師有必要以道具、素材或人為媒介，實現「活動式的學習」(佐藤學，2006/2012, p. 59)。研究者發現，實踐學習共同體的各科教師無不發揮創意設計活動，學生在此過程中因有真實的體驗機會而願意參與。

生物課，老師設計挖化石的活動，透過分組分工讓學生體驗，讓大家參與。

最近上挖化石，我就用了六個沙盆，把骨頭埋進去，然後我就分組，每個人都負責工作，有些人負責挖化石、有的人負責拼、有的人把拼出來的樣子畫出來。你發現每一個角色，都有參與。(A-3)

老師在其中也透過引導學生不斷思考，讓學生形塑科學的歷程。

老師要花很多時間去規劃準備，有透過參與你就可知道，他的科學本質是怎樣，你在挖的過程當中，一有新的東西出來你就可以推翻舊的，讓你型塑科學歷程。你可以發現要讓他去思考，而不是單方面教授。(A-3)

生物課，老師也透過開放式學習單的設計，讓學生用漫畫呈現（結合了創意與美術），看看學生是否真的學會運用理論。

我們學習單的設計是用這個天擇說去解釋你現在周圍的動物？天擇說的理論用四格漫畫呈現，不要只用課文的。這個就有……學習，就是我思考、歸納、然後去運用，去解釋這個世界的一個能力。(A-3)

透過活動設計，學生就願意參與，一改過去被動地接收知識。

活動，其實學生.....就會願意參與，而不是冷冰冰的聽聽聽，然後背。(A-3)

英文課，有的老師結合了演戲活動，讓學生分工討論產生劇本（在此是運用合作學習的方式）。便是思考一些活動式的學習方式，來活化教學並提高參與。

我要同學寫劇本，要自己演，所以誰要當什麼自己要很清楚。在合作學習中，每一組的每個人有工作，.....最後就是要產生一個劇本，要有道具，讓大家欣賞。(C-2)

英文課，老師事先準備了課外補充的圖片，讓學生感受與思考真實人生，便是延伸思考式的活動學習。

我這一次公開觀課做的是形容詞的最高級與比較級，我就把它拉出來變成金氏世界紀錄，然後就讓他們看一些特殊的金氏世界紀錄的圖片紀錄的句子，看完了之後，分享表達同學的感覺，讓他們去思考一下。(C-2)

國文課，有老師以「分組找資料」當成是活動式學習，至少在課堂中學生是有任務地參與，而非被動地接收知識。

我們上到〈愛蓮說〉，我就說每個植物很可能有它象徵的意義，所以每一組都去找三種植物的象徵，到時候抽到哪一組不一定。(B-1)

數學課，有老師以籃球影片作為媒材，讓同學瞭解了「拋物線」。

就突然靈光乍現！像有一次我讓他們看國教院的投籃的拋物線影片，學生都會先說，「誰會要投籃的時候還要看至高點在哪裡？要到哪裡才會投進！」我說沒關係，你們就看看，後來同學回饋說，以前真的不懂拋物線，現在真的會了！（A-4）

公民課，老師擬透過角色扮演活動讓學生模擬真實情境，便是透過活動式學習結合小組活動，進一步將教科書演出來。

法律的部分到最後會有一個權利損害的行政救濟主題，我準備要模擬法庭，然後可以試著角色扮演。(C-1)

理化課，老師會以一些實務物品，讓學生先看到，由體驗再進入理解抽象事理的歷程。

做活動學習，他們可以先看到現象，比如說繩子、繩波、彈簧波，可以拿放大鏡看到東西，看一看、就看懂了，他會突然講一些意見。(B-2)

本研究發現推活動式學習比較有侷限的是理化課，理化課原本的活動式學習其實就是「做實驗」，透過做中學的經驗學習，讓學生從具體的體驗到抽象定理的歸納與理解。然而，教理化的校長坦承：臺灣的國中理化課根本沒時間做實驗。

(三) 協同性—討論、聆聽、發表等對話的展開

1. 放手讓孩子討論

當小組開始協同學習，受訪老師描述最多的協同情景，就是討論，老師也對學生間討論的學習效果感到驚奇。

我嘗試讓孩子自己翻譯文言文，沒想到，不知是不是他們分組已習慣，或是他們習慣這種模式，我很驚訝說原來孩子是可以一起討論翻譯的。(A-1)

有的老師一開始不放心學生討論，但桌間巡視後老師看到的是正向的回饋。

在那個討論過程，你必須每一組下去聽，因為你擔心孩子方向錯誤，我有一點開心是說，真的每一組幾乎都有人可以頭頭是道的講出來，就把最重要的原則掌握了。

(A-1)

2. 討論音量的拿捏有文化差異的問題

至於討論會不會過於興奮？有老師覺得要做的是時間的拿捏。

討論會過 high，過 high 的問題真正在你給他的討論時間是多還是少，……時間的拿捏應該蠻重要的，要放給他們討論，但不要放得太多。(B-1)

另外，佐藤學希望討論中要寧靜，但受訪教師都提到多數臺灣學生討論的聲音較大，回答的很踴躍。

同學們會回答很踴躍，那個聲音是很大的。(C-2)

有老師認為可能是民族性的不同，日本人較能寧靜地說話。因文化不同也不覺得興奮有

什麼不好。

佐藤學的書我已經閱讀完三、四次，我想，真的嗎？全部都要寧靜嗎？我現在自己試，我發現沒辦法寧靜耶。我覺得那是民族性的差別。有些課程我覺得為什麼不 high 呢？（A-2）

甚至有老師認為實踐學習共同體最難掌握到的精髓就是「寧靜」。

最困難就是那個寧靜啊，我一直對他的寧靜……我不知道要怎麼抓到他的精髓。（A-1）

就像麥克風的使用，有老師覺得那是不同文化與習慣造成的。

我覺得是習慣性的問題。譬如說日本，我們去參觀日本的時候，沒有一個老師用麥克風。對，我們這邊很多老師連在公開觀課也在用麥克風。為什麼？因為老師的音量一定要那樣子？學生已經習慣了。（C-4）

但有的老師也認為雖然是習慣，但是經過提醒音量仍可慢慢地調整。畢竟一開始分組學生總是較興奮的。

我覺得是習慣性的問題，還有如果有些班級沒有在公開觀課的時候，討論起來就像菜市場一樣（就是很吵雜），這是實情啦，可是如果試辦久了，他們有這種默契以後，真的音量會降低。（C-4）

試做幾次，然後你提醒他們要很安靜的、小小聲的，他們可以做的到，……慢慢有那種習慣討論之後就不會那麼 high 了！（C-1）

當前老師提到的「協同性」的風景，幾乎都是拋問題給學生討論後發表，較少有「不會的問會的」的情景。研究者在兩次的觀課中，也較少看到老師串聯學生的討論，多是討論—發表—小組競賽，較趨向於合作學習的方式。

（四）團隊合作分工性—小組活動穿插合作學習的多樣化方式

從受訪對象發現，許多學習共同體的老師實踐中並不力求一定要照著佐藤學的模式，而是使用了合作學習的多元方法。諸如輪流報告、點人回答、設訂發言人、搶答權、支援前線、以及設小組幹部賦予任務等，都是臺灣現場老師自行發展出的多元方法。

1. 鼓勵表達的各種發言方式

在發言部分，有的老師要確保個別學生都有參與，便採「輪流報告」。

我就是要輪動性的，這次是 A 報告、下次可能是 B，學習比較弱的，下次就一定要報告，那報告就是牽涉到各組有沒有受到老師的口頭獎勵或是加減分，其實就是有一個誘因。(A-3)

有的老師則是設有發言人，代表該組報告內容。

因為我每次都會請同學推一個發言人，然後我是抽各組發言人，我問問題他回答，有時候發言人上臺發表那一節他們討論的內容。(A-2)

有的老師要學生輪流發言，其中也運用分工、搶答、支援前線等團體動力方法，希望孩子一直踴躍地說話。不失為訓練孩子「勇於表達」的一種方法。

因為我的問題那麼多，所以每一個人都要輪過，但是我要共同舉手，不管你會不會，你要先有搶答權，然後其他人可支援前線，……我就是要他們能夠勇於站起來。(A-1)

到底誰來回答問題呢？老師也會使用多元的方式，有時選弱的（以避免都是會的回答），有時用點的。

我大概會選那一組裡面能力比較弱的來回答。(B-1)

他們可以自由選擇舉手回答，可是會形成，能力強的永遠在舉手，而能力弱的都是很怯卻得不敢舉手，我就調成自己用點的方式。(B-1)

2. 重視指派任務以賦予責任

有的老師會賦予小組學生任務，認為給學生不同任務正是正向機會的給予。學生被賦予任務或當幹部後，就會把自我能力展現出來。

臺灣的學生很多都是在當幹部中學到東西，提升做事的方法與態度，所以我後來還蠻習慣用很多組長的，……這些組長都不是成績好的，但是你只要賦予他任務之後，他就會認真的把該做的事做完，其實每個人只要被重視，都會盡量把他最好的一面呈現出來。

要給他機會，因為他不見得是沒有能力，只是很可能是沒有機會顯現出來。(B-1)

在任務指派中，老師也會在合作中運用分工的方式，結果發現小組更強了。

像我們有一次學校本位課程是八仙，因為剛好是八個，也就是八組，每個組認養一個仙，然後都要講給大家聽，他們課後去找資料。分工的結果有一些組更強了，還製作 powerpoint 放出來。(B-1)

3. 穿插「合作學習」的多樣方式讓學習有變化

有的老師開始穿插「合作學習」的方法，因為學期中穿插方式的改變，會讓學生有新鮮感。

合作學習，我有點想穿插使用，會讓他們有點變化（ok，這也是一種活化的），會期待下次上課。如果一成不變，他們就覺得好累喔，所以我就開始把分組合作東西帶進去，學生需要一些刺激。(C-3)

老師在其中也會運用合作學習的小組間競爭方式，並從中感受到孩子的積極。

會有一些組間競爭，是以加分為主，沒有扣分的，所以孩子就會滿積極，他們會很積極去跟旁邊同學說「你趕快寫啦」、「你不會寫我教你」之類的。(C-3)

整體而言，老師力求的是學生真正的學習，而非套用某個理論或一家之言，因而不拘於形式。誠如以下老師的省思：

所以我後來就穿插進來合作學習，因為我的目標是孩子真的有在學習，也因為他們剛好跟我提出「老師，我們累了」，我抓那個時機。因為你會知道孩子的反應，前面看到他們水亮亮的眼睛，然後到最後是（這一套已經玩很久了）他們就開始.....。我就覺得我們是一點一滴的慢慢地修正，不停地在嘗試。(C-3)

（五）參與性－我們都是課堂的主人

老師使用學習共同體的一大驚奇是，孩子的參與性提高了，認真準備、討論熱烈、欲罷不能，正是展現「學生是課堂的主人」。

因為要分組查字典，我要求每個人一定要有一本字典，沒想到之前他們都沒有這麼認真，現在沒有字典的人，上課的前一節會自己去借到。(A-1)

在此過程中，組間的競爭也是提高學生動機的一大動力。

我要求他們查形音義，然後上臺搶答，不可以跟別人一樣的。結果各組熱烈到我必須說：「你們要小心一點喔，要小心臺階！」，還寫到欲罷不能，說：「老師我們還有！他們沒有！我可以上去寫嗎？」，以前叫他們翻字典都不翻耶，現在翻的很熱烈，這是分組後很大的一個改變。(A-1)

更根本的是，過去發呆、放棄的學生終於回神了，回來課堂參與。

最起碼，我覺得最大成效是，我的課堂上每一個孩子都在動腦，這是最好的，他在參與，沒有時間發呆。(A-1)

這樣的方式至少讓每個孩子都會去參與到，所以放棄的人會減少很多。(B-1)

(六) 互惠性—個人與小組同步躍進

本研究受訪者表示，運用小組加分策略，會使得成員間自然地督促及協助，對原本放棄或混的學生特別有用，也就是運用了個人與小組同步躍進的策略。

那以前某些孩子真的就放著不管，他也不管自己扣分或什麼，我說：「你們整組都交過來的話，我就加分」。結果從不寫的.....竟然拿起來寫，且一組四個人，另外三個輪流在督促他在寫，我心想，其實有達到目標了。(A-1)

有時透過小組同儕的監督，隨便的學生也不敢再隨便了。

我們還有一個相互督促的例子是，只要同組代表上臺發言了，都叫他「小教授」，曾經有組別上臺發言的同學，用他平常很口語很簡要的方式報告，後來下臺被同組組員噓「你以為小教授這麼好當喔！」，之後那位同學還有連帶其他同學，代表該組上臺報告都會非常的認真，不會隨便講講而已。(C-3)

有時透過小組團隊動力，啟動了小組相互協助的能量，也激發了個別成員自我突破，讓老師及同學都感到驚奇，這也是弱者間的相互扶持。

有一組，某同學發言是整組最混的，.....上臺發表的時候，只有講完一分鐘不到。我說有沒有同學要救他，然後那一組有一個都不講話的，就突然站出來救他，而且講得很大聲。他就是那個人的好朋友，第一個發言的實在弱到.....弱到連他的好朋

友都看不下去，就鼓起勇氣幫他，講完之後，我說全班給他鼓鼓掌，因為我從來沒聽過他這麼大聲的講話。(A-2)

更令人欣慰的一種團體動力是，因個人進步的幅度增加了小組加分，使得原本可能不被歡迎的低成就學生被小組接受了。

我後來有加分！變成他們很喜歡那些弱勢的孩子在他們那一組，因為只要讓他學會了什麼，他很快就可以加十分。只要同學上一次跟這一次進步了十分，我那邊的積分是加三十分，那些高成就的孩子就是只能維持水平。可是低成就的孩子，加分機會超高的，反而他們就更接受他了。(C-2)

（七）反思性——一定是這樣嗎？有無別的想法？

「反思性」意味著沒有標準答案的價值判斷性思考，老師會藉著價值判斷之問題反問學生，讓學生進行反思性思考。如公民科教師所言：

民法，我就有問說父債子還合理？合法嗎？請寫原因！課本不會寫這個，我們有補充的文章。後面我就會說，如果父債不必子還後，社會可能會引發哪些衝擊（這個是更難的），刺激同學再去思考，讓他們思考可以延伸。(C-1)

有時自然科學突破單一標準答案的可能性，也是一種開放性的反思練習。

譬如說討論到地球在繞太陽公轉的時候，哪一段是會日長大於夜長的？他們會去推敲，推敲以後，只要提出合理的答案都可以，我就不會限定某一個標準答案。(C-4)

最重要的是，反思練習打破學生過去直接要單一標準答案的心態。

其實孩子還會問說為什麼我這個答案不對？為什麼我的不可以？而去思考討論，他們不像以前我講一講，你們就照背、照記就好。或者以前學生都習慣說「到底答案是什麼？」或者「你直接告訴我」這樣子。(C-4)

也有語文科老師帶領閱讀討論以進行內容反思。

我有配合閱讀的歷程，會先有基礎（我先講），然後學生自己去找答案，再發展解釋。不給固定的答案，他們都會很開心，他們覺得說原來我講什麼，老師不會覺得我錯，對，這是一種很安心的感覺，越來越多人把自己心裡想法拋出來，我通常都會問你

為什麼這樣想？（C-3）

反思練習帶給學生的是挑戰過去習以為常的思維，或一般世俗的單一標準，而讓孩子經過多元價值觀的思考洗禮。

我們班上會討論班上誰是最正的女生，大正妹，我發現就會有些同學經過討論就會說：審美的價值是因人而異。他們以前就上過類似的課程，現在會提出完全不同的看法，有人就會覺得心靈的美才是大正妹。所以我覺得分組討論會讓孩子有天馬行空的想法，也勇於提出自己的看法。（B-1）

（八）超越性—不會的真的會了！會的更會了！

1. 不會的問會的

當問到佐藤學所指的伸展跳躍經驗，不同老師感受及舉例不盡相同，有老師認為：從不會的，開始去問會的，就是伸展跳躍。

如果真的讓他們以學習共同體的方式去討論，就真的會卡住，他們有一些程度沒那麼好的同學就會卡住，然後他們一卡住了之後就會去找同學問（所以學生這個問題的習慣會慢慢被帶上來，不會的慢慢會去問）。（C-2）

有老師認為不會的學生「頓悟」，解開盲點，就是伸展跳躍。

他們在討論的課程中可以看到他們有「頓悟」的情況，就真的是頓悟，那一個點本來他卡住，同學跟他講一講，他就「喔！會了！」；我們用講述時，學生多是單方面接受，他不會知道有這個盲點。（A-2）

有的老師發現經過學習共同體，不會的學生透過問同儕，真的會了。

我覺得有些部分是老師講課講久了，他不是真的不會，只是喪失那個學習意願，覺得老師講什麼我都不會。可是同學跟同學講，他會排除一剛開始就拒絕學習的那種感覺。（A-4）

2. 超越自我的伸展跳躍

也有的老師發覺學生被觀課時，是有超越自我，達到伸展跳躍。

他們之前可能還在摸索，結果他們那天被觀課時，很多人看他們，所以強迫原本很弱的人也要參加討論。討論後發現他得到了結果，那一天觀課其實我……有兩組被我發現是有跳躍的。(A-2)

有學生也自我反思，被觀課後自己真的不一樣了。而老師認為也是伸展跳躍。

同學在寫聯絡簿會告訴我說「我覺得我不一樣了！」，然後他就會寫說「以前觀課的時候我會很緊張，可是現在有四個老師在我後面，我覺得也 ok。」後來他就專心學習，也沒有把這件事情當作壓力或什麼。(C-3)

當然也有老師無法體會伸展跳躍是什麼？要看學生學習有沒有發生，是不容易的。

這個伸展跳躍是有難度，我一開始做也覺得最難的就是這個。(C-1)

這個部分是還需要我們去磨練的地方，因為有些像跳躍式的學習，我們在做的時候，真正知道這個學生的學習有沒有發生，事實上很難的。(C-4)

整體來說，老師看到的伸展跳躍就是新經驗的開展，或是舊經驗不斷地被串聯與理解。

如果說他們真的要去回答一個思考性問題，好像也不在意他是對或錯，不在意文法，就把它講出來（至少他敢講），因為我覺得他樂於分享或願意去表達，就是一個跳躍了！（C-2）

藉著小組討論，聽同儕那種擴散式的思考，也會發生透過對話形成的伸展跳躍。

等到我們再回到討論的時候，你就會發現他們越跳越多東西出來，然後他們會玩得很開心，就覺得「我會了！」，不只是一次這個狀態，有時當他們討論完，再回過頭來，一個人提了一個點之後，就會觸發很多人的點，他的聯想就會帶動同學更多想法！（C-3）

（九）開創性—多元聲音的出現及多元智能的上場

異質性的成員結合在一起，會迸出一種多元開創的火花，就是多元智能的上場，可能從小組參與時學生就有自我覺察：每個人都有不同的表現方式。

我們如果比較多元，學生真的需要用到其他能力的時候，你會發現他在參與時自己就發現了，他其實是……「我也是不錯的，我也可以經由這樣的活動講出、或是看到什麼東西」。(A-1)

當然，因應異質分組，教師出的作業型態也要考量多元性。

作業呈現也要盡量多元，所以我出的天擇四格漫畫，我就會發現成績好不一定畫的很好，他可能畫的很醜。(A-3)

英文老師發現，透過開放式題目，可讓不同能力的人互相合作截長補短。

英文科的部分，如果給開放性題目，不見得英語好的人就會回答得比較好，……因為有時候是思考的問題，不知如何用英文講，那他就可以提出來，讓程度好的同學來幫他。同時要求兩個能力，思考能力及語言能力，這兩個可以互相變成合作關係。(C-2)

更有趣的是，老師透過小組任務分工，自行發揮所長以參與小組合作，會發現成績好的跟有創意的學生多元智能上的互補，或是內向及外向人格在合作中的依存與共生關係。

我讓同學把論語改編成各種現代論語，讓每一組去寫劇本、去改編，後來我發現改編最好的、最有創意跟想法的竟然是成績最不理想的那一組。他們有很多創意的想法，把孔子變成指揮家，演指揮家的天空，就是孔子過了好幾代之後變成現代指揮家，三個學習成就不是很好的孩子去演，可是卻演得非常好。且他們當中有一個成績較好但比較內向，不擅表達，可是當他跟另外三個成績比較不理想但外向的，他就有能力去教他們，告訴他們這個在講什麼，然後他就從他們身上去串聯，所以他做記錄，然後其他人拋想法，然後誰演什麼就互相合作。(C-3)

(十) 克服學習困難—有什麼大不了的！不會就問嘛！

在課堂中，有老師很驚喜地發現透過學習共同體，不會的真的去問會的，至少不再放棄自己該學科。

他們班有一個女生程度是全班英語科最不好的，一開始就是不太敢發問，可是後來旁邊算程度很好的男同學，就一直釋放出善意要教她，她一開始是不願意接受，因為她跟他不熟，但因為我們有故意把位置調整一下，後來她就接受那個男生教她，

他們後來就是一直按照這個位置坐，我最近的觀察是，他們已經可以很好的討論或是詢問對方，她已經會開口，比較不會被動了。我覺得對她的英文來說，就是沒有放棄自己。(C-2)

當然老師也意識到，過去學生問老師可能有心理障礙，而現在有了學習共同體，便是開啟了同儕間的詢問對話管道。

會有一種情況，就是他們以前不敢問，問老師會有一種恐懼感，或者是比較怕問老師，我們學生傳統比較怕問老師，然後現在有這個共同體平臺讓他們問同學，一種伸展跳躍，讓他們可以多一個詢問的管道。(C-2)

無形中，學生也漸漸在心態上克服了學習困難，懂得提問。

我們班同學後來常常形成一種自然的、鼓勵同學的語言，我常聽同學說「那有什麼大不了的？不會的就問嘛！」。(C-2)

二、學習共同體後一省思學生學習與教師教學改變了什麼

本研究訪談實施時間及教師們省思課堂有改變了什麼？受訪者總是眼睛一亮侃侃而談，興奮地提出個人看到課堂上學生學習及自身教學之改變，或許也是受到焦點團體訪談中群體熱烈討論情境的影響，受訪教師提出的多為正面的觀察，唯有一點是有所保留－成績提升的情形尚未看出。根據訪談內容之歸納，綜合分析如下：

（一）學生學習動機的喚醒－上課睡覺或發呆的學生終於甦醒了

對老師來說，經歷學習共同體後感受到課堂的最大改變，就是學習動機的被喚醒。發呆的或趴著的學生醒了。

以前我在臺上上課一定有，對啊，就是發呆，或是給你趴著，你要學生不要睡，他就是趴著，你就知道他兩眼無神，對，他的心並不在這裡。(A-2)

有老師提到學生因學習共同體而自願加入第八節。

那個小女生啊，之前不參加第八節，因為學習共同體把時間會拖很長，所以把第八節納入正課。後來我發現她都有自願留下來，就是她覺得她想要學，就會留下來。(A-2)

老師看到學生眼神及互動的改變，教學也比較開心了。

看到學生最大的改變，就是他們會從原本的低頭看課本，到開始抬頭，看同學，願意開口詢問別人，跟別人互相交流，增加了說話及詢問的機會，其實就是一種學習，那老師……我覺得老師本身也會跟著學生這樣的變化變得，比較開心！（C-2）

原本書都不打開，考試亂猜的同學，現在至少參與課堂了。

班上有一個同學，每次上課他就是書都不翻開，對，他逃避學習，排斥學習，而且是很高度的排斥，根本不願意讀，考試都是用猜的，成績當然是落後的，常常墊後，……但經過學習共同體，我覺得他目前能夠做到的至少是參與課程。（C-3）

趴著的同學，因為分組要跟同儕互動，自己會醒過來。

看的那個……改變，最快改變的可能就是本來趴著的，成績最差的，我的班裡面有兩個人上課會趴著，可是如果分組，他們就會醒過來。分組……不管他有沒有學到，至少說他要趴著不太容易，因為他旁邊有人、他對面有人。他會跟人家聊一聊，至少沒有辦法再趴著。（C-3）

原本學習逃走的學生，在學習共同體中也開始增加參與了。

像是我們班上那個根本就不參與的，是趴著的，等到我十分鐘講完之後，我說「好，討論隊形！」，他就只好拿出課本，然後開始聽同學在講什麼。那他也許剛開始是不寫的，然後你就發現當同學跟他說「你快點啦，這個怎麼寫……」這樣，他就會多少抄一點，或是多少寫一點，當我們後面再討論的時候，他也不會再趴著了，你會發現，他有可能是有互動到一些東西，所以同學在講，他居然還會舉手插個幾句。對，他本來四十五分鐘搞不好整個完全無參與，可是後來他可能有三十分鐘是參與的，這是一個很大的轉變。（C-2）

整體來說，學習共同體改善了「學習逃走」的現象，讓老師對過去弱勢學生學習動機的問題，似乎找到了一線曙光。

而且也比較願意學習，以前是反正我聽不懂，我就睡大覺，不然就拒絕學習，那現在有參與感，至少還有討論的機會，所以這方面等於是對弱勢學生來講是一個很大的轉機啦。（C-4）

（二）學生群性與情意的昇華－尊重與接納多元之態度無形地培養

教師也感受到學生經過學習共同體，自然對過去可能死對頭的同學重新有了包容。如以下老師所言：

其實我後來最感動的是，一個資源班的孩子回來上課。其實我們很擔心他的死對頭跟他同一組，後來他再進來，這兩個同學平常是死對頭喔，可是竟然在學習共同體的時候他們不是死對頭，且組長會去協助這位同學，因為他需要十分鐘就提醒一次翻頁。(C-2)

也有老師感受到，學生因小組經常互動合作產生了學習遷移：群性提升了。

我後來最感動的是，我們班的孩子經過學習共同體的上課方式後，整班變得更團結了，不論是分組或小組組間競賽時大家都很積極團結；班際間的各種競賽，他們不是刻意爭，但是因為培養了團隊精神，打掃時也認真了，我們班後來整潔秩序等都得名了。(C-3)

整體而言，在情意上，教師認為學生經過學習共同體變溫和了，也比較快樂。

學習也比較快樂，願意對話！（C-4）

我的學生更因此溫和，我覺得他們都變溫和了，因為多關心她們，那種暴戾之氣就會慢慢減少。(B-1)

（三）學習成果待觀察－學生作業完成率提高但成績進步情形需等待

至於作業完成或學業成績有無提升，教師是認為作業完成有進步，但學業成績不明顯，有小幅提升，仍需再觀察，但至少學生願意學習了。

他現在的狀況是他從完全不接觸課本，到後來他打開，然後習作完全沒寫到現在他習作是固定完成的，因為習作是分組的時候寫。(C-3)

有老師甚至挑原本成績最差的班來做，不斷地觀察其中的進步情形。

我有分析過，因為我六個班，我一開始選觀課班是成績最差的，他們段考平均都最後一名。那上學期作學共以後，有一次段考已經不是最後一名了，是倒數第二，比最後一名多一分。那這學期一開始的第一次段考，也不是最後一名了，是比最後一

名多三分了。我的這個科目他們的學習狀況是非常好的。……我覺得他們班是很願意學，也學得好像很開心，所以應該選最差的班來作，那個效果會比較快點看到。

(C-3)

也有老師發現原本成績好的，經過學習共同體，成績仍是保持領先的。

雖然我看不出來他們成績是否有大幅度提升，其實段考過後我覺得有點開心，因為班上八九十分的人數有增加，排長有五個人平均是八十分以上的。(B-1)

(四) 教師教學範式的改變－「學教翻轉」式新學習型態的初體驗

佐藤學認為教師要從「教學的專家」轉化為「學習的專家」，本研究訪談老師多有省思因實踐學習共同體，自身教學的信念與習性都改變了。現在不再像以往一味的「同步教學」及「座學」。

我的講述是概念講述，我不會像以前「這課重點有哪幾條？」。(A-1)

我以前都寫滿滿的，然後又不習慣去擦，整個黑板寫得滿滿的。(A-2)

現在一改過去完全講述式的教學方式，把學習主導權（時間）釋放給學生，連帶的教師之間也形成對話的學習共同體。

以前都我們自己上課，講述式的，哪有什麼討論？我們就各上各的，根本老師之間也不會有什麼對話。(A-3)

我現在大概每堂課半個小時都是孩子自己的時間，我自己十五分鐘……。(A-2)

教師也體認到學習共同體課前的備課是比過去繁重，因要思考給學生什麼樣的活動及反思。

我自己的感覺是上課反而比較輕鬆，而是課前的準備比較累，你課前要想說你要設計什麼讓他們可以去思考的問題，我覺得那個部分是比較考驗我的，現在我在課堂上，其實大部分的機會是讓同學自己去回答，那老師只是在旁邊做一個指示或引導的動作。(C-2)

教會比教完重要，也有老師因而一改過去對進度的壓力，而體認到教會－學生的學習才是最重要的。

有一句名言我就把他背下來：「教會優於教完。」對啊，就跟佐藤學講的，整個有的該濃縮就濃縮，對，教科書只是參考書，我們盡量開始慢慢朝這個方向。(C-1)

這些教學範式的改變，正回應了許多學者疾呼的：十二年國教要面對的是學生真實的學習。重視學生聲音表達、自主學習習慣建立、參與課堂權利之保障，正如 Glasser (1986/2008) 所指之「新學習型態」的發生，在目前臺灣則以「學教翻轉」作為課程教學與學習革新的理想。教師的教學範式的改變－重視學生理解的課程設計、共同備課重組教科書，及「教會比教完重要」的信念，正慢慢實踐佐藤學學習共同體之理想－教師從教學專家轉化為「學習的專家」。

整體而言，這些老師所感受到學生學習與教師教學的改變，便是前部分所分析出教師實施學習共同體所繪出的十大課堂學習情景，也是課堂實踐「學教翻轉」後的體認與收穫。

三、改革的侷限與困境因應

當問到改革的侷限與困境，受訪教師多認為還好，因為學校都是採教師自願，不會給老師帶來太大的壓力。唯一幾點小侷限是：

第一個侷限如上所述，佐藤學式的學習共同體理想不太能一步到位，目前多數老師是把它當成理想，而在過程中不斷地修改與轉化，特別是以「合作學習」的多元方法作為「學習共同體」的前奏曲。

第二個侷限是，礙於全年級的共同段考，多數老師還是有進度的壓力，以及出題方向無法與學習共同體所要帶給學生之能力相吻合。

段考前兩週，我們就會把位置調回來了。(A-1, A-2, A-3, A-4)

理想上老師就是不要直接給答案，但是我有時候也是因為時間的壓力，可能還是會比較快希望給學生有一個對的方向，可是佐藤學是不希望這樣。日本的東西好像比較沒有時間的壓力，可以慢慢來，他們的課程不像我們.....可是我想，如果以後十二年國教之後，會不會就是更可以有比較寬鬆的彈性的空間。(C-1)

我們也可從上述內容看到老師對於十二年國教啟動新學習的期待。

第三個侷限是，根據訪談的敘述，到底學生有沒有因學習共同體而在成績上有所提升？目前是不太明顯，有待觀察。但這並不會造成教師的困擾，畢竟教師不認為這是重點，教師看重的是學生學習動機的提升。一名國中教師就說了：

學生給了我很支持打氣的話，他們說：「老師，我們會喜歡妳，不是因為我們成績有進步，而是因為妳看得起我們」！（C-2）

正是因為學生的肯定也讓老師對學生成績不感焦慮憂心。而依據佐藤學上千個學校的成功經驗，一個有問題的學校，在好好實施學習共同體後，半年後可看到學生恢復學習的意願，減少輟學且常規變好，但成績的成長則需要時間累積後的躍進，通常需要 2 年以上，甚至更久。佐藤學認為，這樣的成長軌跡就需要教育工作者，抱著信心去耐心守候（方志華，2012）。因此，我們也應對著學習共同體的成長與進步，耐心地期盼。

四、研究者對當前國中教師課堂學習共同體實踐方式的綜合省思

由以上不一樣的學習情景可發現，本研究之受訪教師對於自身以學習共同體實踐教學轉化的經驗多為正面的回應，雖在一開始分組階段遇到許多困難，教師也以自身的方式不斷地轉化與調整。而在協同學習的操作中，許多教師們也在難以帶出佐藤學式的理想（強調寧靜地聆聽關係而非熱鬧的討論，以及尊重差異的平等互惠學習）下，很快地轉化為一般合作學習方式—不強調隨機分組、設領導人、任務分配指派、設組間遊戲競賽、熱鬧討論與參與、追求組內共識等。從好的一面來想，臺灣的教師能有自身的教學轉化方式，不會照單全收一套理論體系與實踐策略；但美中不足之處，則是與佐藤學提出的「學習共同體」情景實有一段差距，特別是其協同學習強調教師所扮演的角色—聆聽、串聯與回歸，目前比較少看到國中教師成熟地帶出此課堂學習情景。誠如同歐用生（2013）對當前臺灣實踐學習共同體的觀察是—「外在形式初俱，實質有待深化」。但樂觀思之，或許也可說當前此種融合一般合作學習的多元實踐方式，是臺灣實踐學習共同體的前奏曲，或是臺灣教師展現教師專業自主的一種獨特的教學轉化、一種融合式的課程教學論述或新式學習典範，我們需要耐心地等待師生慢慢地實驗、修改與轉化，才能看到課堂漸進的轉動、增能與開花結果。

伍、結論與建議

一、結論

（一）當前國中教師是以較綜合多元的方式推動教室學習共同體

由本研究受訪者發現，「學習共同體」先導學校的國中教師經常穿插使用「合作學習」的方法，特別是小組編排的多元性，以及分派任務、團體競賽等，其理由是好用也適用於國內學生，表示教學實務現場常呈現多元化與脈絡性，教師使用教學法主要視情境而定，不會一味照單全收或套用特定的教學策略。

（二）以佐藤學的學習三部曲而言，當前國中教師實踐較多的是「協同學習」

若以佐藤學的學習三部曲—活動式、協同式、反思性而言，目前在國中教育現場比較被實踐的是「協同學習」的展開。「活動式學習」常可能因國中課堂的時間受限，或教學進度的

考量而未被經常採用；而「反思性學習」則是本研究受訪教師認為較不清楚的概念，因而被採用的最少。相對於協同學習，也許因佐藤學的著作對這兩項著墨較少，國中教師較無豐富的實例可參考依循。

（三）當前國中教師的「協同學習」方式，較傾向以「合作學習」的小組討論與表達，而非佐藤學的聆聽、串聯與回歸

由本研究的受訪者發現，國中教師在協同學習的操作，多是事先安排好的，這堂課就是要做小組討論，而非走佐藤學建議的視時機組織小組協同學習。在協同學習時段，教師也傾向拋給學生任務與問題，同學展開討論最後分享，鮮少做到串聯與回歸，或許這對教師是項新的經驗，教師們多傾向計畫控制好整節課的流程，而非像佐藤學所建議的課堂以建構主義的精神為主的登山型課堂。

（四）對國中生而言，學習共同體帶來最大的改變是學習動機的提升及群性的陶冶

由本研究的受訪者發現，不論國中教師採合作學習或學習共同體的協同學習，看到學生最大的改變即是學習動機的提高，整個課堂因學生的參與變得熱絡；而學生也因經常分組討論而無形中滋長了生活中的群性。

（五）學業低成就學生因學習共同體的啟動不再當教室中的客人

由本研究的受訪者發現，國中教師因實施合作學習或協同學習，原本不會的學生真的透過「問會的同学」而會了，作業或學習單的完成率也提高了；即便在有的學生身上仍看不出其學習成績結果的改變，但至少學生不再當教室中的客人。

（六）教師因學習共同體而活化自身的教學，也看到課堂風氣的正向改變

由本研究受訪者發現，國中教師實踐了學習共同體之後，自身都能感受到為「過去長久以來實施同步教學、教師單方傳輸知識只是為了學生應試」的課堂現場，注入了源頭活水而看到課堂風氣的正向改變，也活化了自身的教學策略。

二、建議

基於上述發現，本研究具體建議如下：

（一）給國中教師的建議—將「合作學習」或「協同學習」納入自身的活化教學策略

本研究發現，受訪者不論使用合作學習或協同學習，都能看到過去「總是有學生發呆或睡覺」的課堂突然熱絡起來，學生的參與感與學習動機都增進了，因學生不再從學習中逃走也讓教師教學更起勁，因此，本研究建議未來國中教師都能將合作學習或協同學習納入自身的活化教學策略，進而帶動自身教學專業成長。

（二）給師培機構的建議－不斷給予教育學程學生新式學習典範與方法

本研究發現，受訪國中教師過去不一定有讀過合作學習，佐藤學的學習共同體對他們而言更是近一、兩年的新理論實踐，因此建議未來師培機構應不斷地給予教育學程學生各種新式學習典範與方法，畢竟我們未來的社會是更多元的，在十二年國教的脈絡下高中職也將會有更異質的學生，學習應是更多樣化的。

（三）弱勢學生課後輔助實施的建議－嘗試以「學習共同體」營造互惠學習

目前我國各種弱勢學生課輔方案不外乎開設各種班，如攜手班、週末班、夜光天使、夜自習等，往往只是開班的多元，方法上卻沒有力求創新或有效學習。因本研究受訪教師都提到合作學習或學習共同體帶來的驚奇－有的不會的學生真的會了，因此未來弱勢學生課後輔助的內容，亦可嘗試以「學習共同體」營造互惠學習。

十二年國教於 2014 年正式上路，教育界應值此階段攜手為學生重建新的學習模式與出路。不論是合作學習或佐藤學掀起的「學習共同體」寧靜革命，都強調教育的改革應從教室、教師的教學方法開始。讓學生成為學習的主人和參與者，感受到考試之外學習的樂趣。讓教室和學校成為多元異質學生彼此學習、共同成長的環境，教師扮演引導者而非權威者。十二年國教的下一步，應該要聚焦於學習，幫助教師利用新的方法，重建國中生失落的學習。

誌謝

本研究之完成，感謝所有提供本研究訪談的教師、主任、校長們熱心接受訪談，無私地分享課堂教學動態。

參考文獻

一、中文文獻

- 方志華 (2012)。參訪日本「學習共同體」中小學之評述。《臺灣教育評論月刊》，1(11)，20-27。
【Fang, C.-W. (2012). Comments on visiting of learning communities of primary and secondary schools in Japan. *Taiwan Education Review Monthly*, 1(11), 20-27.】
- 方志華、丁一顧 (2013)。日本授業研究的發展與佐藤學學習共同體的批判轉化。《課程與教學季刊》，16(4)，89-120。
【Fang, C.-W., & Ting, Y.-K. (2013). Study on the development of Japanese lesson study and M. Sato's criticism and transformation about learning community. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 16(4), 89-120.】
- 王金國、張新仁 (2003)。國小六年級教師實施國語科合作學習之研究。《教育學刊》，21，53-78。
【Wang, J.-O., & Chang, S.-J. (2003). A teacher's implementation of cooperative learning in a six-grade classroom: A case study in language arts. *Educational Review*, 21, 53-78.】
- 杜憲昌 (2013, 3月8日)。教育輿情：加入學習共同體，成績明顯進步。《新北市教育局電子報》，92。取自 <http://epaper.ntpc.edu.tw/index/EpaSubShow.aspx?CDE=EPS20130307130456BI0&e=EPA20130103142845PZP>
- 【Tu, H.-C. (2013, March 8). Public opinions on education: Significant progress on scores by joining learning communities. *Taipei City Department of Education Newsletter*, 92. Retrieved from <http://epaper.ntpc.edu.tw/index/EpaSubShow.aspx?CDE=EPS20130307130456BI0&e=EPA20130103142845PZP>】
- 林文生 (2013, 5月)。以學習共同體的理念分析適性教學的概念及其實踐經驗。論文發表於十二年國教課程與教學學術研討會暨各階段適性教育工作坊，新北市。
【Lin, W.-S. (2013, May). *The analysis of adaptive teaching and the practical experience based on the concept of learning communities*. Paper presented at the meeting of the Curriculum and Teaching of Twelve-Year Compulsory Education and Workshop of Adaptive Education in Various Stages organized, New Taipei City, Taiwan.】
- 重慶國中學習共同體小組 (2013)。學習、跳躍、分享、成長—學與教的饗宴：重慶國中學習共同體之經驗分享。《新北市教育，學習共同體特刊》，73-84。
【Chongqing Junior Learning Community Team. (2013). Learning, jumping, sharing, and growing-feast of learning and teaching: Sharing of experiences of learning communities in Chongqing junior high school. *New Taipei City Education—Learning Community Special Journal*, 73-84.】
- 徐俊龍 (2013, 5月)。營造快樂多元的學習—以學習共同體概念與實踐的對話為例。論文發表於十二年國教課程與教學學術研討會暨各階段適性教育工作坊，新北市。
【Xu, J.-L. (2013, May). *Creating happy and various learning – A case study of dialogue between concept and practice of the learning community*. Paper presented at the meeting of the Curriculum and Teaching of Twelve Year Compulsory Education and Workshop of Adaptive Education in Various Stages Organized, New Taipei City, Taiwan.】
- 張俊彥 (編) (2007)。TIMSS 2007 國際數學與科學教育成就趨勢調查國家報告。臺北市：國立臺灣師範大學科學教育中心。
【Chang, C.-Y. (Ed.). (2007). *TIMSS 2007 the national survey report of the achievement on international*

mathematics and science education. Taipei, Taiwan: Center for Science Education, National Taiwan Normal University.】

張新仁、黃永和、王金國、汪履維 (2013)。活化教學—分組合作學習的理念與實踐方案。未出版手稿。

【Chang, S.-L., Huang, W.-J., Wang, C.-K., & Wang, W.-L. (2013). *Activation of teaching—The concept of cooperative learning and group practices*. Unpublished manuscript.】

教育部 (2011)。十二年國民基本教育說帖。取自 <http://12basic.edu.tw/Datail.php?LevelNo=712>

【Ministry of Education. (2011). *Speaking notes of twelve-year compulsory education*. Retrieved from <http://12basic.edu.tw/Datail.php?LevelNo=712>】

陳木金 (2007)。問題導向學習法與反思學習法在校長學習之應用。載於國立臺北教育大學舉辦之「校長的學習國際學術研討會」會議手冊 (pp. 237-252), 臺北市。

【Chen, K.-C. (2007). Application of problem-based learning and reflective learning among school principals. In National Taipei Education University (Ed.), *Paper presented at the meeting of the learning of principals* (pp. 237-252), Taipei, Taiwan.】

陳彥廷 (2012)。非同步網路數學教學案例討論之互動歷程研究。教育科學研究期刊, 57(1), 79-111。doi:10.3966/2073753X2012035701004

【Chen, Y.-T. (2012). Communication of elementary school teachers in an asynchronous discussion net environment. *Journal of Research in Education Sciences*, 57(1), 79-111. doi:10.3966/2073753X2012035701004】

陳美如、郭昭佑 (2012)。國中教育教與學的解放—如果不再關注入學測驗。載於黃政傑 (主編), 十二年國教課程與教學改革: 理念與方向的期許 (pp. 329-349)。臺北市: 五南。

【Chen, M.-L., & Guo, C.-Y. (2012). The liberation of teaching and learning – In case of no more emphasis on entrance exam. In Z.-J. Huang (Ed.), *Symposium of curriculum and teaching of twelve-year compulsory education and workshop of adaptive education in various stages: Expectation of ideas and directions, organized* (pp. 329-349). Taipei, Taiwan: Wu-Nan Book.】

陳麗華、方志華 (主編) (2013)。SLC 密碼—建構學習共同體學校藍圖。臺北市: 臺北市政府教育局。

【Chen, L.-H., & Fang, C.-W. (Eds.). (2013). *SLC code—Construction of the blueprint of learning communities at schools*. Taipei, Taiwan: Taipei City Government Department of Education.】

黃政傑、林佩璇 (1996)。合作學習。臺北市: 五南。

【Huang, Z.-J., & Lin, P.-X. (1996). *Cooperative learning*. Taipei, Taiwan: Wu-Nan Book.】

黃源河、符碧真 (2011)。揭開日本學生傑出表現背後的秘密: 教學研究。教育科學研究期刊, 56(4), 69-97。doi:10.3966/2073753X2011125604003

【Hwang, Y. R., & Fwu, B.-J. (2011). The most significant factor underlying Japanese students' academic success: Lesson study. *Journal of Research in Education Sciences*, 56(4), 69-97. doi:10.3966/2073753X2011125604003】

黃麗芸 (2013, 3月6日)。推學習共同體 北市補助 70 校。中時電子報。取自 <http://news.chinatimes.com/LifeContent/1413/20130306005685.html>

【Huang, L.-Y. (2013, March 6). Activation of learning communities—The grant of seventy schools in Taipei. *Chins Times News*. Retrieved from <http://news.chinatimes.com/domestic/130506/132013030601481.html>】

新北市政府教育局 (2012a)。新北市 101 年度試辦學習共同體先導學校計畫。取自

<http://www.myes.ntpc.edu.tw/mediafile/750/news/31/2012-5/2012-5-28-13-57-58-nf1.doc>

【New Taipei City Department of Education. (2012a). *The program of trial learning community of pilot schools in New Taipei City in 2012*. Retrieved from <http://www.myes.ntpc.edu.tw/mediafile/750/news/31/2012-5/2012-5-28-13-57-58-nf1.doc>】

新北市政府教育局（2012b）。新北市 101 學年度學習共同體先導學校實施計畫。取自

<http://www.hnps.ntpc.edu.tw/mediafile/710/news/19/2012-9/2012-9-10-15-36-29-nf1.doc>

【New Taipei City Department of Education. (2012b). *The program of trial learning community of pilot schools in New Taipei City in 2012*. Retrieved from <http://www.hnps.ntpc.edu.tw/mediafile/710/news/19/2012-9/2012-9-10-15-36-29-nf1.doc>】

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

【Ou, Y.-S. (2012a). The analysis of lesson study of primary and secondary schools in Japan. *Bulletin of National Institute of Education Resources and Research*, 54, 121-147.】

歐用生（2012b）。專家導讀－打開潘朵拉的盒子。載於黃郁倫、鐘啟泉（主編），學習的革命－從教室出發的教育改革（pp. 16-20）。臺北市：親子天下。

【Ou, Y.-S. (2012b). Guidance from experts－Opening Pandora's box. In Y.-L. Huang & Q.-Q. Zhong (Eds.), *The revolution of learning – The education innovation starting from classrooms* (pp. 16-20). Taipei, Taiwan: Commonwealth Parenting.】

歐用生（2013）。學習的革命：本土實踐的反思。新北市教育－學習共同體特刊，4-16。

【Ou, Y.-S. (2013). Learning revolution: Reflections on local practice. *New Taipei City Education – Learning Community Special Journal*, 4-16.】

潘慧玲（2013）。學習領導與學習共同體計畫緣起。載於學習領導與學習共同體計畫辦公室舉辦之「學習領導與學習共同體」計畫團體增能工作坊手冊（pp. 1-2），臺北市。

【Pan, H.-L. (2013). *The origin of leadership for learning and program of the learning community*. In the workshop manual of Leadership for Learning and the Learning Community (Ed.), Sponsored by the of: Continuing Education of Taipei Normal College (pp. 1-2), Taipei, Taiwan.】

潘慧玲、陳佩英、張素貞、鄭淑惠、陳文彥（2013，3月）。從學習領導論分析學習共同體的概念與實踐。論文發表於教育領導與學習共同體國際學術研討會，新北市。

【Pan, H.-L., Chen, P.-Y., Chang, S.-J., Zheng, S.-H., & Chen, M.-Y. (2013, March). *The analysis of concepts and practice from the perspective of leadership for learning*. Paper presented at the meeting of the International Symposium of Educational Leadership and Learning Community, Taipei, Taiwan.】

謝惠萍（2013，5月）。以學習共同體教學提升國三生數學學習成效之行動研究。論文發表於十二年國教課程與教學學術研討會暨各階段適性教育工作坊，新北市。

【Xie, H.-P. (2013, May). *Action research of enhancing learning efficiency of math of the third year junior high students via the teaching of the learning community*. Paper presented at the meeting of the Curriculum and Teaching of Twelve-Year Compulsory Education and Workshop of Adaptive Education in Various Stages: Expectation of Ideas and Directions, organized by Teacher Education Center of Tamkang University New Taipei City, Taiwan.】

佐藤學（2003）。靜悄悄的革命（李季湄，譯）。長春市：長春出版社。（原著出版於2000年）

【Sato, M. (2003). *Quiet revolution* (J.-M. Li, Trans.). Changchun, China: Changchun. (Original word published 2000)

佐藤學（2004）。學習的快樂－走向對話（鐘啟泉，譯）。北京市：教育科學出版社。（原著出

版於 1999 年)

【Sato, M. (2004). *The joy of learning – Towards dialogue* (Q.-Q. Zhong, Trans.). Beijing, China: Education Science Press. (Original work published 1999)】

佐藤學 (2007)。轉折期的學校改革－關於學習共同體的構想 (沈曉敏, 譯)。全球教育展望, 2005 (5)。取自 <http://www.etc.edu.cn/articledigest34/zhuanzheqi.htm>

【Sato, M. (2007). School reform in transitional era: The idea of learning community (X.-M. Shen, Trans.). *Global Education*, 2005(5). Retrieved from <http://www.etc.edu.cn/articledigest34/zhuanzheqi.htm>】

佐藤學 (2010)。學校的挑戰－創建學習共同體 (鐘啟泉, 譯)。上海市: 華東師範大學出版社。(原著出版於 2006 年)

【Sato, M. (2010). *The challenge of schools-Transcending the learning community* (Q.-Q. Zhong, Trans.). Shanghai, China: East China Normal University Press. (Original work published 2006)】

佐藤學 (2012)。學習的革命－從教室出發的教育改革 (黃郁倫、鐘啟泉, 譯)。臺北市: 親子天下。(原著出版於 2006 年)

【Sato, M. (2012). *The revolution of learning – The education innovation starting from classrooms* (Y.-L. Huang & Q.-Q. Zhong, Trans.). Taipei, Taiwan: CommonWealth Parenting. (Original work published 2006)】

Glasser, W. (2008)。師生雙贏－選擇理論在教學上的運用 (楊誠, 譯)。臺北市: 心理。(原著出版於 1986 年)

【Glasser, W. (2008). *A win-win combination of teachers and students – The application of choice theory in teaching* (C. Yang, Trans.). Taipei, Taiwan: Psychology. (Original work published 1986)】

Koetzsch, R. E. (2002)。學習自由的國度－另類理念學校在美國的實踐 (薛曉華, 譯)。臺北市: 高等教育。(原著出版於 1997 年)

【Koetzsch, R. E. (2002). *A country of free learning – The practice of alternative schools in the United States* (H.-H. Hsueh, Trans.). Taipei, Taiwan: Higher Education. (Original work published 1997)】

二、外文文獻

Alison, C.-S. (2006). *Education is translation: A metaphor for change in learning and teaching*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.

Ellis, A. K. (2001). *Research on educational innovations*. New York, NY: Eye on Education.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. Retrieved from <http://www.clrc.com/pages/cl-methods.html>

Roth, W. M. (1995). *Authentic school science: Knowing and learning in open-inquiry science laboratories*. Dordrecht, the Netherlands: Kluwer.

Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

附錄 教師於課堂教學實踐「學習共同體」訪談大綱

一、自身在教室嘗試學習共同體的初衷？

- （一）學生因素：是否看到學生無學習動機？從學習中逃走？
- （二）教師因素：聽聞新思潮？教師自身專業成長？
- （三）學校因素：學校行政鼓勵？
- （四）政策及社會因素：十二年國教想做些改變？

二、座位改變的開始—推動分組的情形

採用佐藤學式的學習共同體分組（隨機、男女各半）？或本土合作學習多元方式的轉化？小組學習何時實施？小組學習何時結束？

三、實踐過程中的各種學習風景

（一）教學過程中的學習三部曲（「活動式的學習」、「協同學習」、「反思性學習」），在各科教學實踐中的情形？

（二）協同的學習風貌？日式的相互聆聽、對話、輕聲細語？熱烈討論與交流？舉手搶答或老師點人？是否有小組加分或競賽遊戲？是否追求小組內思考與見解的一致？學習單的方式？

（三）協同學習中老師的引導—聆聽、串聯與回歸的經驗？

（四）弱者的相互扶持，互惠學習。不會的學生先問同學—養成「先和旁邊的同學商量，如果解決不了再問老師」的習慣。平日學習逃走的學生是否參與？

（五）成績好的跟學習落後學生「伸展跳躍」的經驗。

（六）教學目標的改變—是否可不追求追趕教科書的進度？

（七）老師角色的改變—如何關照無法成功參與小組的學生；對各小組的關照？能否在講述的時候也專注於「聆聽」孩子的喃語？能否來回在孩子們的課桌椅之間，聆聽每一個孩子的發現與話語。教學後是否必須展開日常的教學研究，必須充實教學後的「反思」？

四、遇到的問題，如何解決？

- （一）學生本身學習？小組討論困境、作業進行與完成、不會的學生有無突破
- （二）家長的因素—支持小組學習方式、作業改變嗎？
- （三）教師同儕及學校的因素—備課、觀課、議課、評量的配合與支持

五、是否看到學生學習及自身教學的改變？

- (一) 學習動機的改變？學習的樂趣與投入、學習效果？
- (二) 整體而言看到學生於課堂中或課後最大的改變？

Journal of Research in Education Sciences

2014, 59(1), 101-140

doi:10.6209/JORIES.2014.59(1).04

Adopting a Learning Community in a Junior High School under the 12-Year Basic Education System

Ya-Ci (Hsiao-Hua) Selena Hsueh

Graduate Institute of Curriculum and Instruction,
Tamkang University

Abstract

The 12-Year Basic Education policy in Taiwan was unveiled in 2014. Because of the forthcoming implementation of the new policy and the increasingly high ratio of open enrollment, test-oriented teaching is no longer considered to be the primary goal for junior high schools and, therefore, the curriculum must be revised considerably. The government proposed the practice of learning through a learning community, and numerous schools have participated in this learning community program. The traditional learning style of speaking while students listen is expected to change. In this qualitative study, student experiences and how they changed under the guidance of a learning community were investigated by conducting interviews, and potential problems in the learning method were identified. Five teachers from a junior high school, in which the learning community method was adopted in their classes, participated in this study. The results of positivist analysis indicate that the implementation of a learning community is expected to be a valuable educational method under the 12-Year Basic Education system.

Both the researcher and the teachers observed changes in student learning caused by the use of various teaching strategies.

Six crucial findings were derived from this research.

(1) The methods used by junior high school teachers for promoting collaborative learning in their classes are comprehensive and diversified.

Corresponding Author: Ya-Ci (Hsiao-Hua) Selena Hsueh, E-mail: selenahsueh@gmail.com

Manuscript received: Jul. 1, 2013; Revised: Nov. 22, 2013, Feb. 8, 2014; Accepted: Feb. 21, 2014.

- (2) Based on the learning community proposed by Professor Manabu Sato, the most widely used method in practice among junior high school teachers is collaborative learning.
- (3) The collaborative learning technique used by junior high school teachers is typically cooperative learning, which focuses on group discussion and expression rather than on listening, connecting, and referring to the text, as argued by Sato.
- (4) Regarding junior high school students, the greatest benefit produced by collaborative learning is the cultivation of motivation and teamwork.
- (5) Inferior students who were previously unacquainted with their classmates attained achievements through collaborative learning.
- (6) Overall, the teachers enhanced student learning, and changed the learning style of the students in a positive manner.

Keywords: 12-Year Basic Education, cooperative learning, collaborative learning, curriculum revolution, learning community