



第二章 小組討論教學在大學課程的應用

—以「兩性教育」為例



林進材

臺南大學教育學系 教授



壹、前言

教學活動的實施是達成學校教育目標的重要途徑，是一種師生雙向互動回饋的過程，在教學過程中需要教師專業知識的開展，以及學生學習方面的積極參與。教師在教學活動過程中，欲達成教育目標，必須透過科學的方法論，從方法的採用、系統的結合、組織的運作，將教學活動的境界提升至藝術的階段。教學活動才能發揮預期的效果，同時提升學生的學習品質（林進材，2006）。教師在教學過程中，必須有效運用教學理論與方法，採取適性的教學策略，結合學習者的特性，營造適合學習的情境，才能提升教學效能。因此，教學理論與方法的運用，對於教師教學活動的進行，具有相當關鍵性的意義。

小組討論是一項結合小組學習與討論學習等多項特質的討論方法，它提供豐富的學習脈絡，具有甚多功能（王金國，2000）。小組討論教學法是運用小組討論的方式，以達成教學目標的教學方法。其主要特色在於教師與學生針對主題進行探討，以形成共識或尋求答案，能為團體成員所接受的意見，藉由經驗的分享、意見的交流，透過磋商、接納、尊重等途徑，發展思考與價值判斷的能力（林進材，2007）。小組討論教學法是討論教學法的一種，小組討論是將全

班分成若干組，由小組方式進行討論，在討論過程中學習者可以參與發言，將自己的想法或蒐集的資料訊息，作充分的分享與溝通。

小組討論教學法運用在實際教學中，可以強化教師的教學效能，同時能培養學生獨立思考與判斷能力，具有認知、技能及情意等多方面功能與目標，它是討論教學法的一種類型，同時結合小組討論及討論學習等多項特質，具有甚多功能（王金國，2000；吳英長，1996；林寶山，1996；林進材，2007；Gall & Gillett, 1981）。有鑑於此，本文重點在於探討小組討論教學的基本概念、理論基礎、在大學課程的實施、在大學課程運用的實例、小組討論教學的評析等，期使小組討論教學在大學課程的運用，可以更深入並且達成教學的預期目標。

貳、小組討論教學的基本概念

一、小組討論教學法的意義

小組討論教學法是討論教學法的一種，有關小組討論教學法的意義，Gall 和 Gillett（1981）指出，將討論視為一種教學法，其定義是「一群人為了達成教學目標，分派不同角色，經由說、聽、觀察過程，彼此溝通相互間的意見。」小組討論教學法的意義在於強調小組討論的特色，透過主題的選定、焦點的選擇，進行實質討論。一般而言，在小組討論時，小組成員以五至八人最為適當，如果人數過多的話，容易影響討論的品質，人數過少則容易降低意見討論的多元性並增加小組成員間的壓力。相關的文獻指出（吳英長，1996；林進材，2007；林寶山，1996；林朝鳳，1996；Kavin, 1981），小組討論具有四個重要的特徵：

1. 小組討論具有一個重要主題，討論的內容與主題有關；
2. 小組成員之間透過語言及非語言的方式交換彼此間的意見和訊息；
3. 小組討論的目的在於分享小組個人的觀點與感受或尋求為大多數人所能接受的共識；
4. 小組討論的實施是偏

向學生取向的，而且是一種具有平等參與與互動的策略。

二、小組討論教學法的適用情境

一般而言，討論教學法可運用於任何階段、任何學科與任何情境的教學。教師在教學活動實施過程中，應該先瞭解討論教學法的特性、基本概念，運用各種討論教學的策略，強化教學與學習的效果。小組討論教學法通常運用於熟悉課程內容、討論爭議性問題、改變學習者的行為與培養民主素養等情境（林進材，2007）：

（一）熟悉課程教學內容

小組討論教學的運用，需要教師在教學前，對於課程與教學的內容相當熟悉，運用討論法讓學習者針對各種學習主題與目標作各種不同的思考與論辯，透過討論的方法，從各種不同的角度瞭解課程與教學的內容，以達到教學上的理解、應用、分析、綜合、評鑑等各種目標。

（二）討論爭議性的問題

小組討論教學法的應用，通常是在教學過程中遇有爭議性且無法固定答案的議題，教師可以結合課程與教學上的需要，運用討論法讓學習者相互啟發，以便從討論中的資訊分享，獲得最好的答案，或藉此形成共識。

（三）改變學習者的行為

學習者行為的改變，或學習成效的達成，是教學活動實施的最終目標。教師在教學中，如果期望學習者能產生某種行為的改變，可以透過學習者相互討論，藉團體的約束力以形成共同規範，而形塑並達成教師的預期行為。

（四）培養民主素養

民主素養的培養對學習者而言，有助於涵養民主風範。教師在教學中運用小組討論教學法，除了可以讓學習者熟悉課程與教學內容之外，也能藉機培養

民主方面的素養，指導學習者從團體討論中涵養出民主參與的精神，讓學生從小組討論中，培養相互尊重、傾聽與接納不同意見的情懷，透過小組討論與共識的形成，及早培養基本的民主素養。

三、小組討論教學法的特性

小組討論教學法的運用，是一種透過小組成員之間，蒐集各種主題焦點訊息，並且相互分享以形成共識的過程。因此，小組討論教學是一種結合多種教學理論與方法的活動，國內外的文獻針對小組討論教學的介紹與評論，多半指出小組討論教學法的實施，具有下列的特性（王金國，2000；吳英長，1996；林進材，2007；林寶山，1996；Gall & Gillett, 1981；Kavin, 1981）：

（一）小組型態的教學活動

小組討論是一種小組活動，小組成員人數介於 5 至 8 人之間，它並不是個別性的活動，而是透過小組團體成員的互動，針對問題作意見的溝通與協商，以形成共識的活動。

（二）焦點討論的活動

小組討論教學活動是屬於焦點討論的活動，教師在教學前針對課程與教學內容，事先設計或研擬焦點議題，引導學習者透過焦點議題的討論，請學生事先作資料的蒐集與個別性意見的整理，在小組討論過程中，將自己的意見提出來和成員分享，透過焦點討論的方式，建議學習焦點的共識，進而達成教學目標。

（三）合作學習的活動

小組討論教學的實施，結合各種教學理論與方法，其中主要來自合作學習的觀點。合作學習是運用小組成員之間的分工合作，共同利用資源，彼此相互支援，完成學習活動。在學習過程中，運用小組之間的競爭與評量，以團隊比

賽的社會心理氣氛，增進學習的成效（林生傳，1990）。小組討論教學的特性在於運用學生彼此分享、探索溝通、磋商以達成共識。

（四）目標導向的活動

小組討論教學的實施，教學者在課前針對課程與教學內容，以及教學目標，研擬各種主題與焦點，引導學習者從小組討論中，瞭解教學目標與形成共識，因此，小組討論以分享觀點、感受或尋求大多數人能共同接受的意見為目標，所以小組討論教學的特性在於目標導向的教學。

（五）平等參與的活動

小組討論教學的實施，強調學習者在小組間的平等地位，每一位學習者皆可以將所蒐集的意見，或是個人對該主題的觀點，和小組的成員共同分享。在討論過程中，學習者必須分享自己的見解，同時也要尊重他人的想法。因此在小組討論教學中，每一位成員都具有平等參與的地位。

（六）多元溝通的活動

小組討論教學的實施，強調每一位學習者的觀點和立場，在分享與溝通過程，透過多元化的溝通方式，包括口語表達、肢體語言、訊息溝通、書面資料等，因此小組討論教學是一種多元化的溝通活動，學習者可以從活動中學習各種精神與態度。

參、小組討論教學的功能

一般的教學活動，教師必須要有教學生的意向，而學生也要有學習的動機與意願。如果學生缺乏足夠的學習意向，那麼教師就有責任依據教育專業上的規準，引起學生的學習動機。小組討論教學法的實施，摒除傳統教學法以「教師中心」的教學，轉而以「學生中心」的教學取向。教師在運用小組教學法時，

必須針對教學法本身深入瞭解，有足夠的時間進行教學活動的設計與規劃，統整相關的教學資源與教材，才能使小組討論教學法發揮最大的功效。

小組討論教學的實施，同時具有小組學習與討論等特性，又運用合作學習的特色，因此在該教學法的運用時，具有多方向的功能（王金國，2000；吳英長，1996；林進材，2007；黃永結，1989；Arends, 2004；Webb, 1991；Rambis, 1993）。

一、認知方面

小組討論教學的實施，在認知方面具備下列功能：

（一）熟悉教材

小組討論教學的實施，透過討論的方式，可以讓學生瞭解課程與教學的主要內容，並且透過討論的進行，有助於學生熟悉教材內容。

（二）問題解決

在小組討論教學的實施中，教師可以依據教學目標研擬各種問題，設計各種問題情境，讓學生透過小組討論，引導學生在解決問題方式的質與量上都有較佳的表現，以形成解決問題的舊經驗與行為模式。

（三）發展批判思考能力

批判思考能力的培養與發展，是學習過程中相當重要的一環。小組討論的實施，可以透過討論不斷質疑辯證的歷程，發展學生的批判思考能力。

二、情意方面

小組討論教學的實施，在情意教育方面具備下列主要功能：

（一）引導態度的改變

學習過程中的態度改變，牽涉學生學習品質的提升。透過小組討論的進行，引導學生反省並澄清自己的態度，因此小組討論教學有助於學生各方面態度的改變。

（二）激發學生的學習興趣

學習興趣與動機，是引導學習者持續學習行為之一種內在狀態。小組討論教學的實施，有助於激發學生的學習興趣，增進團體的向心力並促進團體自我瞭解，同時有助於學生瞭解自己在團體中的重要性。

（三）形成正向的態度與價值觀

小組討論過程，可以讓學習者經由團體動力歷程，澄清觀念、樹立標準，形成正向的態度與價值觀，對於不當的想法與迷失，在團體過程中容易藉由同儕的提醒而修正。

（四）正向心理的形成

透過小組討論的進行，可以讓學習者獲得團體的歸屬感、安全感與滿足感，讓每一位學習者瞭解團體成員的責任與義務。

三、技能方面

在技能方面的培養，小組討論教學具備下列主要功能：

（一）培養溝通技巧

小組討論的實施，強調每一位成員意見的意義和重要性。因此，可協助學生發展溝通技巧，從團體中學習各種技巧，並且從實際的參與中，發展並修正實用的技巧。

（二）發展社交技巧

社交技巧的發展，有助於學習者強化人際關係與人際互動的技能。小組討論可協助學生發展社交技巧，指導學生從小組討論中學習有關調整人際關係的社會技能。

四、其它方面

（一）提供發表的機會

小組討論可以讓學生有充分發表意見的機會，討論過程中的訊息交換，學生可以將自己的意見和觀點，作更清楚的表達。

（二）另類評鑑的管道

教師在教學活動實施中，除了書面評鑑方式，還可以透過小組討論過程，針對學生的學習成長，以另類評鑑方式瞭解學生的學習改變情形。

（三）提供鷹架的功能

小組討論的型態，可分成同質性分組與異質性分組，在異質性小組同儕互動過程中。具備高能力的學生，可以協助低能力學生的學習發展，因而具有學習上的鷹架功能。

（四）具備輔導的功能

教師可以透過小組討論過程，更深入瞭解學生的人格特質與表現，透過對學生的瞭解，更深入掌握學生的狀態，作為提供專業輔導的依據。

肆、小組討論的類型與型態

一、小組討論的類型

小組討論的分類方式相當多，一般而言可依小組主持人身份、小組內的溝通型態及討論所需技巧與教師控制程度的角度區分，可分成三項，茲說明臚列如后（王金國，2000）：

（一）依主持人身份分類

一般的小組討論，依據主持人身份的不同，可以分成：（1）教師為主的小組討論（teacher-lead discussion），討論的進行由教師主持引導，具有示範作用；

(2) 同儕主持的小組討論 (peer-lead discussion)，此類的討論是有小組選出來的組長主持，因而比較符合小組討論之精神。

(二) 依小組溝通型態分類

小組討論的分類，依據小組內的溝通型態分類，一般可以分成三種不同的類型：(1) 分享反應與評價型態的小組討論：在小組討論中每位成員可以與組內的任一人互動，在討論過程中並沒有特定的焦點，主持人本身扮演促進者的角色；(2) 分析、判斷與決定型態的小組討論：在此模式中，討論有明確的主題，每位成員可以組內任何一位互動，而形成溝通網；(3) 搜集、分類與摘要型態的小組討論：此類型的溝通網由小組主持人主導，是屬於主持人中心的討論型態，小組主持人為所有小組活動焦點。

(三) 依討論所需技巧及教師控制程度分類

此一類型是指參與者在討論時所需要技巧及教師控制的程度加以區分，小組討論包建立技巧、完成作業型和問題解決型。

二、小組討論的型態

小組討論的型態包括腦力激盪法、菲立普 66、導生制 (tutorial)、任務小組 (task group)、角色扮演 (role playing)、討論會 (panel)、探究小組 (inquiry group)、嗡嗡小組 (buzz group) 等。在小組討論教學法中，比較常運用的如下列五種：

(一) 腦力激盪法

腦力激盪法是一種簡單的創造教學技巧，教學的目標在於激發學習者的創造力，在人數方面以 5 至 15 比較適宜。在實施腦力激盪時，主持人應該先將討論的問題，簡要的說明。腦力激盪法的程序為 (1) 命題：由教師依據教學上的需要，揭示重要的問題；(2) 討論：由學習者 (或參與者) 提問自己的看法，重點在於意見或觀點的量；(3) 共同評鑑：由小組成員針對提出的意見或答案，

進行分析、比較、修正、補充、辯論、綜合、歸納等活動，主要目的在於使意見或觀點的品質更佳；(4) 結論：透過小組對意見的修正或精緻化，小組共同尋求最終的結論，以建立共識。

(二) 菲立普 66

菲立普 66 是由美國密西根州立大學菲立普 (Phillips) 所提出的方法，在小組成員方面包括六位學生，主要的特色在於小組成立快速，不必經過正式的討論。菲立普 66 的主要程序如下 (林寶山, 1996)：

1. 分組

在教學活動進行時，教師將學生分成每組 6 人的小組，並且利用一分鐘的時間，由學生共同推選主持人和記錄者。

2. 引發問題

分組完成之後，教師利用一分鐘時間將討論問題及討論的時間清楚明確的說明，小組必須在 6 分鐘之內針對事先擬定的問題，透過分享討論取得一致性的解決策略。

3. 討論

小組成員運用 6 分鐘時間尋求問題的最佳解決方法。

4. 分組總結報告

小組將自己組內討論出來的共識，提出和班級其它小組報告分享。

5. 教師總結與講評

教師針對各小組所提出的報告內容，作各種意見的總結與講評。

(三) 任務小組

任務小組的實施，通常是比較單純的，在任務小組的活動進行中，每一位小組成員都可以將自己的想法，提出來和組員分享。因此，每一位組員都有明

顯的貢獻。任務小組的組成，通常是偏向由教師主導，小組活動的進行由教師選定任務，並且為每一位成員安排特定的角色，在小組活動時教師可以從旁觀察組員如何相互合作完成指定的任務。教師除了監控學生的學習，同時要注意目標的達成。

（四）討論會

討論會的實施，可以提供學生相關的議題，透過討論方式交換彼此的觀點，教師在討論會時，可以引導學生運用高層次的思考，協助學生在遇到有爭議性問題時，可以研擬解決的策略或是變通方案。討論會的主題，通常是教師在教學前事先選定，透過與課程教學有關的議題，將教學目標適性地融入，以學生關心的問題為主，讓學生從討論會中形成共識。

（五）角色扮演

角色扮演是對選定的問題情境進行描述的一種傳達方式，是一種在事先經過設計的情境中，自然地扮演某個角色。因此，扮演者必須模擬主角的心理歷程，角色扮演源自於角色理論，為 Moreno 首創，強調自發性與創造性的角色扮演，認為角色是動態的，倘若要幫助個人成長，則需要透過有如戲劇情境的扮演才能使個人真正地體認生活，及學習如何解決問題（林進材，2007）。

角色扮演教學的意義，依據角色扮演的詮釋，應指教師在實施教學時，透過故事情節和問題情境的設計，讓學習者在設身處地地模擬情況之下，扮演故事中的人物，理解人物的心理世界，再經由團體的討論過程，協助學習者練習並熟練各種角色的行為，進而增進對問題情境的理解。

伍、小組討論教學的實施

小組討論教學在大學課程的實施，依據小組討論教學的實施程序，可以分成教學前（準備階段）、教學中（討論階段）、教學後（評鑑階段），茲簡要說明如下：

一、教學前（準備階段）

（一）選擇主題

在進行小組討論教學時，教師在選擇主題，應該選用對大學生而言，一致性比較低的題目或是擴散性的題目，讓學生有更多的討論空間，在議題的選擇方面應該以學習者能理解的程度為範圍。

（二）資料搜集

在進行討論教學前，教師可以針對課程內容指定大學生進行資料搜集工作，以利教學進行時的參考。

（三）成立小組

教師將全班學生依據人數的多寡，成立小組並指定其中一人（也可以自行推選）為組長。

（四）訂定時間

討論進行所需要的時間，視問題的性質、難易度和重要性而定，不宜過常或過少，以一般大學生的程度而言，通常以 15 至 20 分鐘即可。

（五）排列座位

討論教學的進行在座位的安排上，有別於傳統排排坐的方式，以圓形的排列最為理想。由於大學教室的開放性，教師可以請學生挑選離教室比較近的空間進行討論。

(六) 角色分配

小組進行討論前，由教師指定學生或相互選定主持人、記錄等。

二、教學中（討論階段）

(一) 引起動機

進行小組討論前，教師可以運用各種事先準備的題材（或學生搜集資料），作為引起動機之用，以帶動討論的氣氛。

(二) 說明程序

討論進行前，教師應該先簡要說明討論題目、時間、各種討論規則等。

(三) 進行討論

在各種準備工作完成時，可以立刻進行討論。

三、教學後（評鑑階段）

(一) 綜合歸納

小組討論結束之後，由各組派代表簡單地說明結論或建議，教師統整各組的意見作最後的綜合歸納。

(二) 整體評估

討論活動結束之後，教師針對此次的討論活動內容、各組討論情形、學習者的表達能力等項目，一一作評鑑和檢討工作，作為下次討論的參考。由於大學階段的學生，在自主性與知識程度方面比中小學的學生佳，因此教師可以考慮再整體評估階段實施同儕評估，作為整體評估的參考。



陸、小組討論教學運用的評估與實例

一、適用性的問題

小組討論教學的實施，需要教學者細心的計畫及組織，以確保教學功能的

發揮。如果教學者缺乏妥善的組織，以及審慎的規劃，在教學實施過程中，容易在作業轉換中浪費時間。教師在課前的準備，應該依據學習者的特性，將討論的目標向學生作詳細清楚的說明，可以防止小組討論活動的實施，落入毫無目標的混亂狀態。

二、預期的效果

小組討論教學運用在大學課程中，可以依據大學課程的自主性，以及教師教學的專業性，作各種不同形式與方式的轉換與運用。換言之，由於大學課程本身的自主性高，學習者的程度佳與心智成熟度高，運用小組討論教學，有助於提升教師的教學效果，同時強化學習者的學習品質。由於小組討論教學法可以適用於任何階段、任何科目、任何情境，因此在大學課程與教學的運用方面，可以提升教學品質並落實教學效能的理想。

三、教師的教學效果

教師如果運用小組討論教學法於大學課程中，不但可以減少自己的教學負擔，同時可以引導學生透過小組討論的各種準備，廣泛地蒐羅教學相關訊息，擴充學生的學習視野，同時可以增進自身的教學專業能力。小組討論教學的運用，可以發揮教學自主性，摒除傳統「教師為主」的教學型態，轉而以「學生為主」的教學型態，進而調整為「統整型」的教學型態。

四、學生的學習效果

小組討論教學的實施，可以培養學生民主的素養與風範，並且激發學生在學習上的責任與義務，強調學生教學前的準備，相關訊息的搜集，並且在小組討論時，踴躍地將自己的觀點和想法提出來和組員分享。因此，在學習效果上是相當好的，有助於將學生的「被動學習」態度，轉而為「主動學習」的態度，並慢慢養成為自己的學習負責的態度。

五、運用上的實例

- (一) 課程名稱：兩性教育
- (二) 教學時間：二小時
- (三) 課程屬性：通識教育課程
- (四) 教學單元：婚前性行為
- (五) 兩性教育教學活動設計單（參見下表）

OO 大學九十六學年度通識教育教學活動設計表

課程名稱	兩性教育	教學時間	120 分鐘	課程屬性	通識教育
教學教師	林進材	教學班級	大一二通識	教材來源	自編
教學單元	婚前性行為	教學日期	4 月 15 日	上課地點	A308
教學理論與方法分析					
<p>一、小組討論教學法：透過小組討論教學法的實施，引導學生瞭解有關婚前性行為的相關議題。</p> <p>二、腦力激盪法：透過腦力激盪法的實施，引導學生思考婚前性行為的後遺症以及需要面對的問題。</p> <p>三、任務小組：將學生分組搜集各種教師事先擬定的問題，以及上課討論用的研究統計資料。</p> <p>四、討論會：透過討論會的實施形成共識。</p>					
單元目標			行為目標		
<p>1. 瞭解有關婚前性行為的相關知識。</p> <p>2. 培養尊重異性的態度。</p> <p>3. 能適時地拒絕異性朋友不當的要求。</p>			<p>1-1. 能說出有關婚前性行為的各種知識。</p> <p>2-1 能適時地表現出尊重異性的行為與態度。</p> <p>3-1 能說出如何拒絕異性朋友不當的要求。</p>		
行為目標	教學活動流程及步驟		教學時間	教學器材	教學評量
					備註



1-1	引起動機 (一) 從一則墮胎的新聞談起 (二) 已經到了應該攤牌的時刻 (三) 有些數字妳一定要瞭解	10 分鐘	1. 剪報、事先搜集的資料 2. 今年度墮胎統計表	學生可以事先依據教師的要求，搜集各種資料與統計表。	
1-1	發展活動 (一) 透過腦力激盪法研擬拒絕婚前性行為的方式有哪些？	60 分鐘	1. 學生事先搜集的相關資料	1. 學生可以專心討論焦點議題。	腦力激盪法 小組討論法
2-1	(二) 透過小組討論法，討論婚前性行為可能導致哪些後遺症？		2. 教師提供的討論題綱	2. 學生可以分享自己的觀點。	
3-1	(三) 透過資料搜集與討論方式，探討兩性相處的態度與正確的觀點？		3. 小組討論的焦點議題	3. 學生可以將各種方法與策略提出來和組員分享。	
1-1	三、綜合活動 (一) 婚前性行為容易導致哪些後遺症？	40 分鐘			
2-1	(二) 拒絕婚前性行為的方式與策略有哪些？				
3-1	(三) 兩性相處應該有的態度與觀點有哪些？				
	四、綜合評量 將分組討論的資料與各種問題解決策略，提出和全班分享。	10 分鐘			

柒、小組討論教學的評析

小組討論教學的實施著重於學習者相互討論而形成概念，此種教學法有助於培養學習者的發表能力，因此在大學課程與教學上的運用，效果是可以預期的。然而，小組討論教學法運用在大學課程中，難免因為現實上的問題而導致各種限制。

一、優點

(一) 培養發表能力

小組討論教學法在培養學習者的發表能力方面具有正面的意義，透過討論的參與讓學習者有機會發表自己的觀點和看法。教師可以隨時指導學習者如何掌握討論的重點，將自己的意見有效地表達出來。

(二) 培養思考能力

思考能力的培養對大學生而言，是教育目標重要的一環。討論法有助於大學生思考能力的培養，讓學生從討論問題中，使思維更加緊密，思想更合乎邏輯。其次，從問題討論中培養批判思考能力。

(三) 培養議事能力

討論教學法的運用讓大學生思慮更周密，更尊重他人的意見，尤其是和自己不同的意見，透過討論的實施懂得接納相反的聲音。

二、限制

(一) 教室常規不易維持

運用小組討論教學法於大學課程中，通常在常規的管理方面比較吃力，教師必須花費更多時間在班級經營上，容易影響教學品質與教學成效。此為運用於大學課程中，影響最大的部分。

(二) 耗時費力影響進度

討論教學法比一般的教學法更需要花費更多的時間，尤其在教學準備方面。因此，在耗時費力影響進度的考量之下，大學教師不太採用此種教學法。

(三) 個別差異上的問題

使用小組討論教學法時，容易忽略學習者的個別差異，尤其是不善於發表

的學習者。在團體討論中。部分學生參與的機會不高，容易影響學習品質。

捌、結語

討論教學法的使用，雖有助於培養學習者的發表能力，讓學習者從討論中分享自己的學習成果或經驗，從各方面互動中獲得知識概念，同時培養學習者獨立思考與批判思考能力。然而，因為各種因素的考量與限制，大學教師使用小組討論教學時會比一般傳統教學法的機率低。因而，如何鼓勵大學教師採用小組討論教學，強化教學品質並提升學習效果，成為大學教育需要不斷思考的議題。

參攷文獻

一、中文部分

- 王千倬（1996）。有效的小組討論教學。師友，353，44-49。
- 王金國（2000）。簡介小組討論教學法，教育研究，8，137-147。
- 吳英長（1996）。討論教學法。載於黃光雄主編，教學理論。高雄：復文。
- 林生傳（1990）。新教學理論與策略。台北：五南。
- 林進材（2005）。教學原理。台北：五南。
- 林進材（2006）。教學論。台北：五南。
- 林進材（2007）。教學理論與方法。台北：五南。
- 林朝鳳（1996）。討論法。載於黃政傑主編，多元文化的教學方法。台北：師大書苑。
- 林寶山（1996）。討論教學的技巧。載於黃政傑主編，多元文化的教學方法。台北：師大書苑。

洪志成主編 (2000)。《教學原理》。高雄：麗文。

單文經 (2001)。《教學引論》。台北：學富文化。

黃永結 (1989)。善用生動活潑的小組討論法於國小班級教學。《國教天地》，79，35-39。

二、西文部分

Arends, R. I. (2004). *Learning to teach*. New York: McGraw-Hill.

Gall, M. D., & Gillett, M. (1981). The discussion method in classroom teaching. *Theory into Practice*, 19(2), 98-103.

Gagne, R. M., Briggs, L. J. & Wager, W. W. (1992). *Principles of instructional design*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.

Rambis, K. A. (1993). *Ecaluation criteria for small group discussions*. Paper presented at The Annual meeting of teacher English to speakers of other languages(27th, Atlanta, GA, April 13-17, 1993).

Kavin, D. I. (1981). *Instruction*. Allyn and Bacon.

Webb, N. M. (1991). Task-related verbal interaction and mathematics learning in small Group. *Journal of Research in Mathematics Education*, 22(5), 366-389.





第三章 合作學習在大學課程的應用

—以「課程發展與設計」為例



王金國

靜宜大學教育研究所 教授



壹、前言

近年來，在社會建構論與多元智能理念的影響下，合作學習（cooperative learning）受到了許多學者的重視與提倡。合作學習是一種將個別學生組成小組或團隊，然後藉由小組成員間的合作以達成特定教學目標的策略（Ellis, 2001）。目前已有很多研究證實它比競爭式學習（competitive learning）或個別式學習（individualistic learning）更能提昇學生的學習成就（周立勳，1994；簡妙娟，2000；Johnson & Johnson, 1999）、學習動機（Johnson & Johnson, 1999；Slavin, 1995, 1996）、溝通技巧（石兆蓮，2002）及改善社會關係（Webb, 1985），是一項值得教師在教學中採用的教學方法。

以學習的角度來說，學生某些能力的開展可透過個別學習來完成（如勇敢、獨立）；但有些能力的培養，則必須透過兩個以上的人互動，才有辦法完成（如溝通、分享、輪流、同理、合作）。在現今社會裡，與人互動能力是一項相當重要的能力，教師應協助學生發展。更具體地說，教師應安排合作學習情境協助學生與人互動的能力。

就有效教學的角度來說，教師在教學時，應致力營造能引發學生認知主動參與的環境，因主動的認知涉入（cognitive involvement）是有效學習的必要條件（詹志禹，2002），學生在學習過程中若沒有積極參與，則訊息就不易被處理與保留，學習效果必然較差。

合作學習法是一種重視同儕正向互動且能引發學生認知參與的教學方法（Keyser, 2000），具有多方面的功能，適合大學教授採用。

貳、合作學習的基本概念

「合作學習法」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）。合作學習只是一個統稱，目前，它已發展出非常多種型態（Johnson, Johnson, & Stanne, 2000）。

一、合作學習的主要特徵

- （一）形式特徵：就形式特徵而言，要進行合作學習，至少需要兩位以上的學生。
- （二）實質內涵：就實質內涵來說，小組內的成員必須進行正向互動。所謂正向互動是指組員能彼此協助，彼此希望達成「我好，你也好」的目標。如果小組中，組員未互動¹或彼此相互競爭²，都不能稱為合作學習。

二、理想的合作學習具五項基本要素

理想的合作學習法具有以下五項基本要素（basic elements），它同時也是判別合作學習與否的重要規準（Johnson & Johnson, 1999）。

¹ 又稱為個別式學習（individualistic learning），此類學習，學習者未與他人互動，無法藉由別人的資源或協助而成長。

² 又稱為競爭式學習（competitive learning），此類學習，學習者間彼此相互競爭，容易傷害人際關係，甚至造成心理疾病。

- (一) 積極互賴 (positive interdependence)：積極互賴係指在小組情境中，小組中的組員瞭解除非所有組員均成功，否則個人不可能獲得成功的知覺，它是合作學習中最重要要素，沒有積極互賴，合作學習就不存在。
- (二) 面對面的助長式互動 (face-to-face promotive interaction)：所謂助長式互動係指某一組員為達到小組目標而鼓勵或協助其他組員的行為，簡單地說，它就是合作性的助人行為。
- (三) 個別責任 (individual accountability)：指每一位組員都有自己的學習責任，而此學習責任可透過評量來檢驗。
- (四) 人際與小組合作技巧的直接教導：為更有效地達成共同目標，老師必須直接教導人際與小組合作技巧，合作技巧的指導是合作學習法獨特且重要的特徵 (Putnam, 1997)。
- (五) 小組反省檢討 (group processing)：小組反省檢討係指小組成員檢討小組的合作情形並尋求改善的活動，此舉能協助小組的發展與運作。

三、合作學習的型態多，適用的情境廣

合作學習只是一個統稱，它可以不同的型態來進行，從非常具體、制式化到非常概念、彈性化均有 (王金國，2003)。

Johnson、Johnson 和 Stanne (2000) 曾將最受學者及研究者重視的合作學習法進行後設分析，並列出十項主要合作學習法 (如表 1)。若依各方法發展年代之先後來排序，這十種合作學習法分別是共同學習法 (Learning Together, LT)、小組遊戲競賽法 (Team-Games-Tournaments, TGT)、團體探究法 (Group

Investigation, GI)、小組辯論法(Constructive Controversy)、拼圖法(Jigsaw Procedure)、學生小組成就區分法(Student Teams-Achievement Divisions, STAD)、複合教學法(Complex Instruction)、小組加速教學法(Team Accelerated Instruction, TAI)、協同合作法(Co-op Co-op)及合作整合閱讀與寫作法(Cooperative Integrated Reading & Composition, CIRC)(Johnson et al., 2000)。

除了上述十種合作學習法外，教師可掌握合作學習實質內涵與要素，自行設計與創新合作學習活動。例如：在進行口語練習時，學生進行角色扮演。在專題報告中，小組成員可以分工進行資料蒐集。整體來說，合作學習的適用情境很廣。

表 1、主要合作學習法

合作學習法名稱	研究者－發展者	發展年代
共同學習法 (Learning Together)	Johnson & Johnson	1960 年代中期
小組遊戲競賽法 (Team-Games-Tournaments)	DeVries & Edwards	1970 年代初期
團體探究法 (Group Investigation)	Sharan & Associates	1970 年代中期
小組辯論法 (Constructive Controversy)	Johnson & Johnson	1970 年代中期
拼圖法 (Jigsaw Procedure)	Aronson& Associates	1970 年代末期
學生小組成就區分法 (Student Teams-Achievement Divisions)	Slavin & Associates	1970 年代末期
複合教學法 (Complex Instruction)	Cohen	1980 年代初期
小組加速教學 (Team Accelerated Instruction)	Slavin & Associates	1980 年代初期
協同合作法 (Co-op Co-op)	Kagan	1980 年代中期
合作整合閱讀與寫作法 (Cooperative Integrated Reading & Composition)	Stevens, Slavin, & Associates	1980 年代末期

參、合作學習的理論基礎

合作學習是一項重視人與人互動的學習活動，它可以從認知心理學、動機理論、社會互賴論及行為學習論等理論觀點，來解釋其之所以能促進學生學習之原因。

一、認知心理學觀點

認知心理學之觀點可再細分為三，分別是 J. Piaget 的認知發展論、L. D. Vygotsky 的認知發展論與認知精緻論 (cognitive elaboration)，詳如以下說明：

(一) J. Piaget 的認知發展論

以 J. Piaget 的認知發展論來詮釋合作學習之所以能提高學習成效之主要理由是在合作學習、與他人討論的過程中，會因認知失衡而促進個體認知發展。

(二) L. D. Vygotsky 的認知發展理論

以 L. D. Vygotsky 的理論來詮釋合作學習之所以能提高學習成效的主要理由，乃在於與能力較佳的成人或同儕互動時，將有助於學習表現(Slavin, 1996)。

(三) 認知精緻論

以認知精緻論的角度來詮釋合作學習之所以能發揮學習成效的主要理由，是合作學習情境可提供學生解釋、示範及指導別人的機會。亦即它可提供學生對學習材料再建構或精緻化的機會，此有助於知識的理解與保留(Slavin, 1996)。

二、動機理論的觀點

以動機理論來詮釋合作學習之所以能提高學習成效的主要理由，有以下二點：

- 1.與同儕互動可滿足「與人互動」的心理需求，從而吸引與維持學習者的學習動機，進而增進學習成就與表現（干富雲，2001）。

2. 學生為了獲得獎勵的動機會使他們鼓勵與協助組員學習，而這樣的互動能提昇學習效果（Slavin, 1996）。

三、社會互賴論的觀點

以社會互賴論來詮釋合作學習之所以能發揮學習成效的主要理由，乃在於合作學習之積極互賴情境，有助於學生間的鼓勵與協助，並進而提昇學習效果（Johnson & Johnson, 1999）。

四、行為學習論的觀點

以行為學習論來詮釋合作學習之所以能提高學習成效的主要理由有二（Johnson & Johnson, 1999）：

1. 合作學習的獎勵結構可誘發學生的行為表現，學生為了獲得獎勵可能會更認真學習，因而提昇學習成效。
2. 合作學習情境提供模仿學習的機會，程度較差的學生可藉由觀察程度佳的學生之表現而模仿學習，因而提高其學習成效。

肆、合作學習的實施

合作學習的類型相當多，不同的類型，有不同的實施流程及適用情境。基於篇幅限制，本文僅介紹相對於個別式學習及競爭式學習效果值最好的「共同學習法」³及目前大學校園較常被使用的「團體探究法」之實施流程。

一、共同學習法的教學流程

共同學習法是由 David W. Johnson 與 Roger T. Johnson 教授所發展出一種合作學習法，它是指兩位以上的學生為達成共同目標而一起工作的學習活動（Johnson & Johnson, 1999）。

³ Johnson、Johnson 和 Stanne（2000）所做的後設分析，發現共同學習法的效果值最佳。

共同學習法的實施可包括教學前的決定、合作活動（cooperative lesson）的說明、合作活動及合作活動後之評量與檢討等四個主要階段（如表 2）。

表 2、共同學習法的教學流程

教學階段	教學階段	主要活動
一	教學前的決定	界定明確的教學目標
		決定小組人數多寡
		分派學生至各組
		分派組員角色
		安排活動空間
		安排所需材料
二	合作學習前的說明	解釋作業的內容與方式
		解釋成功的標準
		建構積極互賴的情境
		建構個人責任
		建構組間合作
三	學生進行合作學習， 老師巡視各組並適時介入	說明教師期望的行為
		學生進行合作學習，教師觀察學生表現
		教師介入提供作業上的協助
四	合作學習後的評量與反省	教師介入教導合作技巧
		總結活動
		評量學習的質與量
		反省檢討

（一）教學前的決定

教學前的主要工作包括選擇教學材料與目標、分派學生至小組、安排教室空間及指派各組組員角色等，具體活動如下：

- 1. 界定明確的教學目標：**在教學前，教師必須形成教學目標，以利後續教學設計的擬定，目標可包括學術目標及社會技巧目標兩大類，具體目標如精熟教材及培養溝通技巧等等。



2. **決定小組人數多寡：**合作學習小組沒有所謂最理想的小組人數，小組人數需視教學目標、班上學生總數、教室空間及教學資源等因素而定（Johnson & Johnson, 1999），惟在決定小組大小時要注意當小組人數增加時，小組的人際關係將更複雜，所需技巧也愈多，另外，學生間的互動則相對減少，典型的合作小組人數範圍大概在二至六人。
3. **分派學生至各組：**將學生分組是實施合作學習教學甚為重要的工作，因分組的結果會直接影響小組運作及學生的學習結果。為學生分組時，宜考慮到學生背景、教學活動目的…等因素。
4. **分派組員角色：**為讓小組有效運作，老師可決定組員的角色。分派組員角色是增進小組和諧及有效運作的途徑之一，具體的角色包括主持者、記錄者…等。小組內的角色可採輪流方式，讓所有組員均能扮演各角色，以提供學生不同的學習機會，但要注意的是角色的職務須讓學生清楚。
5. **安排活動空間：**在安排活動空間時，要以組員能彼此面對面為原則，因眼睛彼此接觸有助於互動。另外，組與組的間隔要適當，以免彼此相互干擾。
6. **安排所需材料：**進行合作學習前，教師還須安排教學過程中所需的材料及分配的方式。基本上，共同學習法可使用現有材料，惟適當地設計材料分配的方式可增進小組成員之合作，例如：兩人共用一份材料。

（二）合作活動前的說明

此階段之主要工作包括說明作業內容與方式、建構積極互賴的關係及說明教師期望行為等三項，具體活動包括如下：

7. **解釋作業內容與方式：**教師要讓學生有效地進行合作學習，必須讓學生清楚整個作業的目標、活動方式、程序及時間規定…等，因只有當學生

知道如何做時，合作學習才有可能發生。教師可透過流程圖等教具來協助解釋作業內容，讓學生知道整個小組的活動方向與步驟。

8. **解釋成功標準：**在解釋作業內容後，亦需解釋小組的成功標準。成功標準應具體，方能讓學生理解。
9. **建構積極互賴的情境：**說明成功標準後，教師必須再一次強調除非所有小組成員均達成功，否則個人不能算成功的連帶關係，藉以增加小組成員的積極互賴感。
10. **建構個別責任：**此步驟之目的在於讓學生瞭解在合作學習中，不允許有人藉機搭便車、不參與。教師可藉由預告個別測驗或請學生在報告中載明每位組員的工作內容，來建構學生的個別責任。
11. **建構組間合作：**在合作學習中，教師可以將合作的概念擴展到全班，例如，當一個小組完成作業後，教師可以鼓勵其組員去協助尚未完成的組別，或到已完成作業的小組進行答案與解決策略的比較。
12. **說明教師期望的行為：**由於合作學習涉及同儕的互動，因此在合作學習中，教師應明確地告知學生老師期望他們表現出來的行為，讓學生能夠適切地表現出這些行為。

（三）進行合作活動

此階段的主要工作包括執行合作課程及觀察學生表現，具體來說，教師在此階段的工作如下：

13. **觀察學生表現：**當學生在小組進行合作學習時，教師必須有系統地巡視各組學生互動的情形，同時教師可以適時提供作業上的協助及介入指導小組互動技巧。



14. 教師介入提供作業上的協助。

15. 教師介入教導合作技巧。

16. 合作學習的總結活動：學生必須對其學習進行總結活動，而最有效的總結活動是學生直接向別人解釋他們學到了什麼。

(四) 合作活動後之評量與檢討

此階段之主要工作包括評量學習的質與量，及評估小組運作之效能，具體活動包括以下兩個：

17. 評量學習的質與量：在合作學習後，教師應對學生進行評量，以檢視學生學習的情形，以做為獎勵的依據及後續教學的參考。同時，教師可以配合獎勵制度，獎勵優秀組別，讓學生的表現獲得增強。

18. 評估小組運作之效能：進行合作學習後，教師應安排時間讓學生對合作學習過程進行反省與檢討，並提出改進計畫，讓下次的合作學習能運作地更好。

二、團體探究法的教學流程

團體探究法是由 Yael Sharan 與 Shlomo Sharan 所發展的一種合作學習法，它可適用於任何學科的探索學習 (Sharan & Sharan, 1989, 1992, 1999)。

團體探究法的目標有三，分別是 1.協助學生學習如何有系統地探究一個主題 (探究)；2.對此主題的內容有深度的理解 (內容學習)；3.學習與別人合作解決問題 (與人合作) (Eggen & Kauchak, 2001)。其教學流程可分為六個主要階段 (如表 3)，詳如以下說明 (Sharan & Sharan, 1989, 1992)：

(一) 界定主題並組成探究小組

團體探究法的第一個階段是界定主題並組成研究小組。在此階段，教師有兩項責任，一是對全班提供一個較概括、廣泛的問題，二是引發學生探究此問題的興趣。然後，學生依自己感興趣的主題組成探究小組。不過，在筆者任教

經驗，學生是先組成小組，再由該組選擇探究主題。

（二）各探究小組計畫探究工作

在學生確認自己的組別及所要探索的主題後，他們就必須擬訂探究計畫。小組成員必須決定如何進行，及討論需獲得什麼資源以解決他們的問題。在學生擬訂探究計畫時，教師應巡視各組，並適時提供學生一些協助。

（三）小組進行探究

在完成前一步驟後，即實踐探究計畫。此活動需花費的時間較長，學生必須去蒐集、整理、分析，然後再彼此討論及詮釋他們的發現。

（四）小組計畫成果發表

此步驟的重點是學生必須決定他們要分享哪些研究發現及如何來呈現他們的探究結果。此步驟有兩個主要活動：

- 1.確定重點：成果報告並不是要各組報告他們在探究過程中的種種細節，而是要他們呈現重點。所以，學生必須先決定他們的重點。
- 2.準備呈現方式：決定好要報告的內容後，亦要決定呈現方式。學生可以透過展示、模型、演戲、影片、視聽媒體、數位科技…等方式來呈現。

（五）各組進行成果報告

在各組完成報告準備後，須向班上同學報告探究成果。進行成果報告時，允許報告者與聽眾互動，透過提問與討論，期望讓所有同學都能對上課主題有深入瞭解。

（六）師生共同評鑑

在各組進行成果報告後，隨即進行評鑑（evaluation）活動。評鑑焦點有二，分別是各組探究的結果（即成果報告）及探究的過程。

表 3、團體探究法教學流程

階段別	主要活動	活動內涵
一	界定主題並組成研究小組	學生搜尋資源、提出問題、並將它們分門別類形成子題(subtopic)。然後學生依個人興趣選擇子題並加入該子題的研究小組
二	各研究小組計畫研究工作	小組成員合作擬訂探究計畫，包括決定要探究什麼、如何進行探究及如何分工
三	小組進行探究	小組成員從不同的來源中蒐集、組織並分析資料，他們集合不同的發現並形成結論
四	小組計畫成果發表	小組成員決定他們探究的主要概念，同時計畫如何發表他們的發現
五	各組進行成果報告	在小組完成探究與報告準備後，即進行各組成果報告
六	師生共同評鑑	各組進行成果報告後，學生們對他們探究的過程及情感經驗提供回饋。另外，師生也共同針對個人、小組及全班的學習進行評鑑，評鑑內容包括高層思考歷程的評估

伍、合作學習的評析

相對於傳統的講述教學法，合作學習雖具有許多優點，不過，它也有許多限制。

一、合作學習的優點

合作學習的優點甚多，對學生來說，其優點包括可提高學習成就、發展正面的人際關係、及促進心理適應能力的發展等三方面（Johnson & Johnson, 1999）。而對老師來說，其優點則包括了有助於教師評量學生的表現及降低教師喉嚨的傷害等（王金國，2003）。

（一）對學生的優點

1. 提高學習效果

（1）合作學習有助於學生理解及精熟學習材料。在合作學習中，學生

發表意見的頻率增加，透過發表，有助於理解及精熟學習材料。

- (2) 合作學習可培養學生創造力及批判思考技巧。在合作學習中，透過同學間的腦力激盪、相互討論、質疑，可培養學生創造力及批判思考技巧。
- (3) 合作學習可協助學生發展問題解決技巧。合作學習中，強調學生自己解決問題，它能協助學生發展問題解決技巧。

2. 發展正面的人際關係

- (1) 合作學習有助於學生發展人際關係。合作學習中，學生有機會認識不同的同學，也較會去關心別人，此有助於學生發展人際關係。
- (2) 合作學習有助於學生彼此更瞭解，並發展同理心。合作學習中，學生更有機會表現自己，包括自己的生活經驗、觀點等等，此有助於學生彼此瞭解，同時能發展同理心。
- (3) 合作學習有助於學生發展與人合作的技巧。與人合作的技巧是一種實作表現，這種能力並不是紙上談兵即可獲得，它必須憑藉實際練習、不斷修正而來，而合作學習即提供這樣一個示範及練習的機會。

3. 促進心理適應能力的發展

- (1) 合作學習可增進學生的自尊。在合作學習的設計中，個人的成功係建立在小組的成功之上，每位同學對小組來說都是重要的。而當學生感到自己的重要性時，將能增進其自尊的發展。
- (2) 合作學習可降低學生的學習焦慮。在合作學習中，並不是個人單獨面對問題情境，而是全組組員共同面對，此可降低學生的學習焦慮。

(3) 合作學習可提高學生的學習動機。在合作學習中，學生不再只是坐在位置上聽老師講述，而是主動積極參與，此有助於提高學生的學習動機。

(4) 合作學習可協助學生對學校發展出正向的態度。在合作學習的設計下，學生會關心組員的學習，且成功不再只是少數成績優異者所獲得，不論成績高低，每位學生都有相同的機會獲得成功與獎勵，此可協助學生對學校發展出正向的態度。

(二) 對老師的優點

1. 有助於評量學生的表現

傳統紙筆測驗無法評量學生多元化的能力，但合作學習可提供另一個評量學生的機會。Johnson 和 Johnson (1999) 認為合作學習提供教師一個進入學生心靈的窗戶，因為透過合作學習的活動，學生會把潛在的思考歷程顯明化，即把自己的想法說出。而從學生對其他組員的解釋，教師可以了解學生理解的情形，這是傳統紙筆測驗不易達成的。

2. 可降低教師喉嚨傷害的發生

在實施合作學習時，教師主要角色是引導與協助，說話量比講述教學相對少很多，可降低喉嚨傷害的發生 (王金國，2003)。

值得注意的是，合作學習可能具有上述的功能與優點，但並不是所有的合作學習都可以達成上述功能。若要充分發揮上述功能，則教師需致力於「理想的」合作學習的建構，也就是要落實前述所述之合作學習的五大基本要素。

二、合作學習的限制

儘管合作學習已被很多教師應用在教室裡，也被證實具有甚多功能。不過，Randall (1999) 則認為合作學習有些限制，值得大家省思。

(一) 合作學習給學生過多的學習負擔且不公平。Randall (1999) 認為在合作學習中，強調除非小組成功否則個人不能成功的假定，對學生來說，可能是一項額外的負擔且不公平。學生除了負責自己的學習外，也要兼顧其他組員的學習。另外，在團體獎勵中，學習表現較佳的同學，也可能受其他組員影響。

(二) 小組中，若有組員不參與，則影響合作學習的運作。Randall (1999) 指出多數合作學習小組採取異質性分組，若有組員不認真參與，則會影響合作學習的運作。

(三) 若只強調精熟教材，將忽略高層次思考能力的培養。有些合作學習法特別強調教材的精熟，如 R. E. Slavin 所發展出的學生小組成就區分法 (STAD)，Randall (1999) 指出若只強調教材的精熟，將忽略高層次思考能力的培養。

(四) 並非所有教學活動均應用合作學習。儘管合作學習有優點，但教師仍應考量教學目標、教材內容等因素後適時使用 (Randall, 1999)。

陸、教學實例

以下擬分享筆者在九十五學年度第一學期於靜宜大學國民小學教育學程「課程發展與設計」實際應用合作學習的教學實例，該課程修課人數計 57 人。

一、教學者理念：

1. 在師資培育課程中，「課程發展與設計」不能僅止於理論探討，更應有實作經驗。
2. 師資培育課程的教師應在教學過程中，同時進行教學示範。因此，當我們在倡導多元教學策略時，自己就應示範多元教學策略。



- 3.有效的教學必須引發學生參與，討論與實作均是誘發學生參與的方法。
- 4.合作學習可促進學生提高學習成就、發展正面的人際關係、激發學生動機及促進心理適應能力的發展，具有多方面的功能。
- 5.教師應具行動研究的精神，努力揭露與改善個人的想法與教學行動。

二、實施合作學習前的預期成效

- 1.增進學生的上課參與率及學習動機。
- 2.提昇學生的學習成效。
- 3.拓展人際關係。

三、合作學習的實施

(一) 將學生分組

就形式上來說，合作學習須由兩個以上的人互動才能發生。在分組時，須看教學目標、班級人數、空間而定 (Johnson & Johnson, 1999)。小組人數會與參與頻率成反比，小組人數越多，學生的參與頻率就越少。本課程共有 57 位學生修習，我把學生分為 14 組 (每組 4 人，其中一組 5 人)。

由於修習本課程的學生來自不同科系及年級，因此，修課之前，學生間多數互不認識。我為了讓學生能擴展人際關係，同時也希望同學在修課過程中不孤單，我的分組方式是：先讓學生自己找一位伙伴，然後，這兩位學生再由我隨機選配另外一組(兩位)學生成為合作學習小組。分組結果是每組的四位學生，會有一位他熟識的成員，另兩位則是新認識的同學。

(二) 採多樣化的合作學習

合作學習係指小組成員藉由彼此互動來增進彼此學習的活動 (王金國, 2003)。在本課程中，我設計了許多不同的合作學習活動，並將之歸納為「討論取向的合作學習」、「實作取向的合作學習」及「相互觀摩及審閱課後札記」三

種取向的合作學習法。

1. 討論取向的合作學習：這部分主要設計在理論的探討時。我認為教學過程中應設計活動讓學生有更多的參與。參與，不但有助於訊息的保留，亦能提升學生的學習動機。因此，我在理論介紹中，經常會讓各小組進行討論。具體的合作學習方式包括：

- (1) 小組討論：教學中，我會設計問題請學生分享個人意見或經驗，這樣的討論幾乎每堂課都有。
- (2) 認知精緻化活動：在理論介紹時，為增進學習效果，同時避免學生過於枯燥，每當我講授一個段落後，我會請學生兩人一組，彼此相互針對我講授的內容進行摘要與說明，讓學生有機會透過講述來理解與澄清學習內容。

2. 實作取向的合作學習：

- (1) 組員共同完成一項作業：配合教學內容，我會適時讓學生實作。例如：在進行「課程目標」主題介紹後，我即提供一篇國小課文，並請小組內兩人一組共同擬定教學目標。
- (2) 小組專題實作：這項合作學習活動所佔時間較長（約四週），我請學生針對一個品格教育的核心價值進行課程設計，各組完成後，須將設計成果對全班做報告。
- (3) 相互觀摩及審閱課後札記：為增進學生間的互動及瞭解他人的觀點，我請學生將課後札記先與同組組員相互審閱，然後再交由我批閱。會有這樣的設計，純粹是希望學生有機會能觀摩別人的筆記及心得，我認為藉由彼此互動來促進彼此學習即是合作學習。

(三) 規劃其他配套措施

理想的合作學習情境或成功的教學仍有賴其他因素之配合。只是把學生分了組，學生並不會自然產生互動，還須教師設計適當的活動，以促進學生互動。茲說明我的作法如下：

1. **營造良好的班級氣氛**：具體作法包括積極認識學生、尊重學生意見、教師展現幽默的態度。
2. **適切的課程內容設計**：在此課程中，部分內容由教師講授，部分由學生進行課程設計的實作練習，在實作中，即融入合作學習。
3. **善用教學媒體**：具體作法包括將授課內容數位化，並透過無線網路讓教室無邊界，讓教材多元化。
4. **遵循教學原理原則**：具體作法包括重啟發與引導、重實作及省思，同時多給予學生正向的回饋。
5. **多元化的評量方式**：除紙筆測驗外，本課程亦加入非紙筆測驗，包括個人札記、小組報告及學習檔案等，均是列入評量項目。其中，小組合作的成果亦佔一定比例的分數。

(四) 覺察問題與解決

本次的教學活動，由於修課人數達 57 人，而教室空間上限為 64 人。當學生排成小組座位時，教室便顯得擁擠。不但小組討論的音量大，且我在教室中也不易走動。

針對這個問題，我於開學幾週後，即請學校課務組協助更換較大的教室。不過，經課務組調查結果，該時段除了階梯教室外，沒有更大的空教室了。由於階梯教室的座位固定，學生都必須面對黑板、無法面對面，因此，最後還是選擇留在原教室。若修課人數太多，且教室空間不足，可能會影響合作學習的

進行。

(五) 瞭解學生回饋意見，以修正未來教學

1. 多數小組氣氛好，學生喜歡採合作學習的上課方式

期末，從學生的期末回饋問卷中發現，學生選填贊同及非常贊同喜歡採合作學習的上課方式者有 44 位，佔全部人數的 78.57%。顯示有多數學生喜歡採用合作學習的方式上課（如表 4）。我認為學生之所以會喜歡採合作學習方式上課的原因是課程較不枯燥。雖然仍有少數同學不贊同這種上課方式，但我認為這可能是學生個別差異所致。

從表 4 中可發現多數學生覺得自己小組的氣氛好（填小組氣氛非常好者佔有 22 位，佔 39.29%。填小組氣氛很好者有 23 位，佔 41.07%），我認為這也是促成學生喜歡以合作學習上課的原因之一。至於，小組氣氛何以會很好，我認為可能與學生的成熟度有關，畢竟大學生均已成年，多能表現出與人互動的禮貌。

表 4、學生期末回饋單統計表

題目	選項	填答人數	所佔比率
我喜歡這種上課方式	非常贊同	16	28.57%
	贊同	28	50.00%
	無意見	10	17.86%
	不贊同	2	3.57%
	非常不贊同	0	0.00%
分組合作學習有助我的學習	非常贊同	15	26.79%
	贊同	31	55.35%
	無意見	9	16.07%
	不贊同	1	1.79%
	非常不贊同	0	0.00%
成員組合方式	均由同學自找（同質）	31	55.36%
	一半自己找，一半隨機	22	39.29%



	完全隨機分派	3	5.36%
我們小組討論的氣氛	非常好	22	39.29%
	很好	23	41.07%
	普通	11	19.64%
	不好	0	0.00%
	非常不好	0	0.00%

2. 多數學生認為合作學習有助於自己的學習

從表 4 中可以發現，學生選填贊同及非常贊同合作學習有助於自己學習的人數有 46 位，佔全部人數的 82.14%。顯示多數學生認為合作學習有助於自己的學習。我認為主要原因是因為合作學習相較於教師單純講述，能讓學生針對學習內容更印象深刻，此點可由認知精緻論來解釋。Slavin (1996) 曾指出以認知精緻論的角度來詮釋合作學習之所以能發揮學習成效的主要理由，是合作學習情境可提供學生解釋、示範及指導別人的機會。亦即它可提供學生對學習材料再建構或精緻化的機會，此有助於知識的理解與保留。

3. 分組時，多數學生希望與熟識的同學在同一組

分組是實施合作學習不可或缺的步驟之一，分組除了要考慮小組成員多寡外，還需考慮小組成員的組合～陌生或熟識、同質或異質。

雖然有許多學生在期末的心得中提及，在此課程中與組員從陌生變成好朋友。但從期末回饋問卷中，可以發現有 31 位 (55.36%) 學生填答希望組員由自己找；有 22 位 (39.29%) 學生則希望一半自己找，一半隨機；只有 3 位 (5.36%) 學生希望完全隨機 (如表 4)。從此項結果看來，我認為學生希望在小組中至少有一位是原先即熟識的同學。

4. 學生感受到合作學習具多重優點

(1) 認知方面：有助於概念理解、激發更多的想法、更了解合作學習

的運作。

(2) 技能方面：學習解決問題的方法、增進與人討論及合作的技巧、學會尊重別人的意見。

(3) 情意與人際關係方面：課程較生動、提昇上課動機、認識新朋友、對自己更有自信。

柒、結語

合作學習法是一種強調學生間正向互動來促進彼此學習的方法，其型態很多、適用的情境很廣，每位教師均可掌握合作學習的實質內涵，發展出適用於自己任教學科或教材的合作學習法。

儘管合作學習可能有些限制，但理想的合作學習法能協助學生理解課程內容、激發學習動機，還可以協助學生培養人際互動技巧及問題解決的能力，是一項值得大學教師在課堂使用的教學法。

參考資料

一、中文部分

千富雲 (2001)：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。

王金國 (2003)。**國小六年級教師實施國語科合作學習之研究**。國立高雄師範大學教育學系博士論文 (未出版)。

石兆蓮 (2002)。**合作學習對兒童溝通表達能力影響之實驗研究**。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所博士論文 (未出版)。

周立勳 (1994)。**國小班級分組合作學習之研究**。國立政治大學教育研究所博士

論文（未出版）。

詹志禹（2002）。認知的主動性。載於詹志禹主編：**建構論-理論基礎與教育應用**（pp. 50-77）。台北：正中書局。

簡妙娟（1999）。高中公民科合作學習教學實驗之研究。國立高雄師範大學教育系博士論文（未出版）。

二、西文部分

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

Eggen, P. D. & Kauchak, D. P. (2001). *Strategies for teachers*. Allyn & Bacon.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994a). *The new circles of learning: Cooperation in the classroom and school*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994b). *Cooperative learning in the classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Johnson, D. W., Johnson, R.T., & Stanne, M. B. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*. Retrieved September 17, 2000, from <http://www.clcrc.com/pages/cl-methods.html>

Knight, G. P., & Bohlmeier, E. M. (1990). Cooperative learning and achievement: Methods for assessing causal mechanisms. In S. Sharan (Ed.), *Cooperative learning: Theory and research* (pp.1-22). New York: Praeger Publishers.

Keyser, M. W. (2000). Active learning and cooperative learning: understanding the

- difference and using both styles effectively. *Research Strategies*, 17(1), 35.
- Randall, V. (1999). Cooperative Learning: Abused and Overused? *Gifted Child Today Magazine*, 22(2), 14.
- Sharan, Y., & Sharan, S. (1989). Group investigation expands cooperative learning. *Educational Leadership*, 47(4), 17-21.
- Sharan, Y., & Sharan, S. (1992). *Expanding cooperative learning through group investigation*. New York: Teachers College Press.
- Sharan, Y., & Sharan, S. (1999). Group investigation in the cooperative classroom. In S. Sharan (Ed.), *Handbook of cooperative learning methods* (pp.97-114). Westport: Praeger Publishers.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice (2ⁿ ed.)*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21(1), 43-69.
- Webb, N. M. (1985). Verbal interaction and learning in peer-directed groups. *Theory into Practice*, 24 (1), 32-39.

