

問題導向教學與合作學習教學策略 之理論與實際

楊 巧 玲

在邁向新世紀之際，世界各國不遺餘力地推動教育改革，台灣亦不外於這股風潮，在諸多教改政策中，最受矚目之一的是九年一貫課程的教改議程，然而，多數相關討論皆著眼於如何統整課程內容的問題，卻忽略了善用教學策略有助於課程統整的事實。本文主張結合問題導向與合作學習兩種教學策略，於教學情境實施分組討論的教學設計，以呈現統整的課程，培養新世紀所需的新人類。任何教學策略與設計植基於某種教育觀，即對於什麼是教育、什麼是知識、人如何學習、為何而學等問題所持的觀點，本文首先分析三組重要的教育觀：課程本位與兒童本位，行為取向與認知取向，現代的與後現代的，問題導向教學與合作學習傾向兒童本位、認知取向、後現代的教育觀；其次，討論批判教育學與女性主義教育學的教育觀，為問題導向教學與合作學習兩種教學理念與策略建立較為完整的理論基礎；接著，提出具體的分組討論教學設計以運用問題導向與合作學習的教學策略，實踐批判教育學與女性主義教育學的教育觀；最後，探究實施分組討論教學的結構性障礙與實際困難，並尋求突破障礙、紓解困難之道。本文的結論將針對師資培育與在職進修的內容與方法提出建議。

關鍵字：批判教育學、女性主義教育學、教學策略、課程與教學、教育改革

本文作者為國立高雄師範大學教育學系助理教授；美國明尼蘇達大學博士；學術專長為教育政策與行政、教育社會學、課程與教學
本文初稿宣讀於新世紀中小學課程改革與創新教學研討會，國立高雄師範大學教育系主辦，88年12月16-18日。

我國近年來諸多教育改革措施之中，九年一貫課程的規劃直指教育的核心——課程與教學，對教育改革的成敗具關鍵性的影響。然而，在相關的討論中，多著眼於如何統整既有的課程內容，較少注意如何應用教學策略進行課程的統整，本文旨在彌補這方面的不足，全文組織如下：首先指出教學策略與教育觀的關係，從課程研究、教育心理學、教育社會學等領域歸納出三組教育觀——課程本位與兒童本位、行為取向與認知取向、現代的與後現代的，分析問題導向教學與合作學習兩種教學策略的教育觀；其次說明批判教育學與女性主義教育學能夠融合上述領域的討論，為問題導向教學與合作學習兩種教學策略提供整合性的教育觀；接著探討分組討論的教學設計如何應用問題導向與合作學習教學策略，以實踐批判教育學與女性主義教育學的教育觀；最後探究實施分組討論教學的結構性障礙與實際困難，並尋求突破障礙、紓解困難之道。本文的結論針對師資培育與在職進修的內容與方法提出建議，期使教師有能力透過教學策略與設計達到課程統整的改革目標。

壹、教學策略與教育觀

就像課程與教學是教育的核心，教（學）什麼和怎麼教（學）兩個問題是課程與教學的關鍵，然而，進一步探究之後，會發現更根本的問題，包括：人是什麼？知識的性質為何？學習如何發生？教育的目的何在？許多教育思想家、研究者試圖從不同的角度回答這些問題，提出不同的教育觀。不同的教育觀會衍生出不同的教學策略，而特定的教學策略則反映出特定的教育觀，那麼，問題導向教學與合作學習這兩種教學策略所反映的教育觀為何？在回應這個問題之前，必須先釐清兩種教學策略的意涵、分析不同的教育觀。本文所提的問題導向教學與合作學習是指教師將教學內容予以問題化（problemization），鼓勵學生在互助合作的情境下，透過獨自思考、同儕討論、師生對話等方式，進行教學。在教育觀的論辯中，有三組教育論述值得注意，分析如下：

一、課程本位 vs. 兒童本位

課程本位的教育觀相信知識的普遍性、絕對性與恆常性，經過選擇與組織形成結構嚴謹的課程，藉由課程的實施使受教者獲得知識，教育的目的與手段皆以課程為主；代表人物之一 Robert M. Hutchins 曾與友人彙整西方傳統精神與思想精華，完成「西方的偉著」(Great Books of the Western World)，供學生閱讀與思考（張光甫，民88）。然而，以課程為本位的教育觀受到挑戰。持進步主義哲學觀的教育家如 John Dewey（1956）指出，課程本位的教育忽視學習者的現有經驗與發展潛能，強制其循著一條由成人鋪好的路徑去走。他認為教育的過程涉及兩個基本因素：其一是未成熟、未發展的個體，其二為具有某些社會目標、意義與價值的成人經驗，整個教育的過程即此二因素交互作用的結果。從這個觀點來看，教育的目的不在儘可能、儘快地以系統的成人經驗去除個體未成熟、未發展的成分，而是未成熟、未發展的個體透過與成人的經驗互動重組自己的經驗，教師的任務不在傳遞既有的知識，而在連結既有的知識與學生的經驗，引起後者對前者的興趣，使學生充分發展其天賦潛能。

二、行為取向 vs. 認知取向

植基於心理學研究所發展出的兩派學習理論對教育的進行方式影響甚鉅，其一為行為學派，其二為認知學派。行為學派的代表人物之一 B.F. Skinner（1968,1971）認為教育旨在改變人的行為，由於人的行為乃針對所處環境而發，教育的要點便在於安排良好的環境，使人表現良好的行為；應用到教學情境，教師必須提供適當的刺激、掌握增強的原則，增加學生的可欲行為、減少其不可欲行為。認知學派則主張個體不只對所處環境做出反應，也在環境中主動地認識、探索，進而調整、同化，教育乃在提供機會使個體在學習過程中獲得真正的理解；代表人物之一 Jerome Bruner（1962,1966）致力於認知過程的研究，發現兒童能對不同的刺激做出不變的回應，或學著對不變的刺激做出不同的回應，因而反對「學習是刺激反應連結」的說法，主張兒童在學習時歷經調停的過程（mediating processes），使其不對當下環境中的刺激作反應，而是取出並應用過去累積的相關訊息以解決新的問題。應用到教學情境，教師必須認清一個事實：學生根據其背景知識與生活經驗學習新的知識技能，在學習過程中建構新知識技能的意義。

三、現代的 vs. 後現代的

這組對立的論述可以從教育的目的、內容與制度三方面討論（張文軍，民87）。現代主義觀點認為教育的目的在培養完人，教育的內容是既定的、正確的、客觀的，教育的制度經過有系統、有步驟的設計。其實，現代主義的教育觀植基於其人性觀、知識觀與社會觀，現代主義相信人具有理性與自主性；知識是中立的認識對象，但是有些知識比較有價值；社會就像完整的機器，需要全面的設計使之穩定運作，教育制度乃整體設計的一環。後現代主義的興起背景與所形成的流派頗為龐雜，但是其共通之處在於對現代主義的觀點提出質疑與批判。後現代主義學者挑戰人的理性與自主性，指陳培養完人的教育目的假設人可以到達一致的理想狀態，忽略人的差異性；挑戰知識的中立性與價值性，認為知識由社會建構而來，知識的本質就是權力；挑戰社會的完整性與全面性，尊重社會的多元發展，視社會變遷為常態。在教育的場域中，後現代主義者主張教育的目的的是發現人的差異，培養片面發展的人，教育的內容不再執著於某些知識，而是賦予各種知識平等的地位，教育的制度由封閉走向開放，由單一走向多元。

從以上的說明與分析可以看出，問題導向教學與合作學習兩種教學策略傾向兒童本位、認知取向、後現代的教育觀，換言之，兩種教學策略認為教學旨在協助兒童發展、促進兒童成長，教師需瞭解兒童的能力與經驗，引發其學習興趣；兩種教學策略相信兒童各自帶著既有的知識、經驗與技能，主動參與教學過程，從中思考、反省、獲得概念、解決問題；兩種教學策略質疑主流的學校文化、社會價值，例如服從權威、優勝劣敗、男尊女卑，鼓勵兒童從合作中觀察別人、瞭解自己，進而能夠尊重差異、多元發展。

貳、批判教育學與女性主義教育學的教育觀

兒童本位、認知取向與後現代的教育觀雖然可以為問題導向教學與合作學習提供參照架構，但是，三種教育觀通常分屬不同的領域（例如教育哲學、教育心理學、教育社會學），比較缺乏對話與聯繫，而批判教育學與女性主義教育學的觀點同時蘊含三種教育觀，本文從這兩個觀點出發，

探究問題導向教學與合作學習的跨領域（interdisciplinary）理論基礎。

一、批判教育學（critical pedagogy）的教育理念與三種教育觀

（一）批判教育學的教育理念

延續進步主義的教育哲學，批判教育學強調教育的政治、社會與文化意涵。代表人物 Paulo Freire（1970）是巴西的教育改革者，其教育理念源自對被壓迫者的關懷，他觀察到不管在巴西或在其他拉丁美洲國家，甚至在西方先進國家，壓迫（oppression）是一個普遍的現象，然而，他也觀察到絕大多數的被壓迫者對於備受壓迫的情勢逆來順受。他認為被壓迫者的沈默文化（the culture of silence of the oppressed）是社會中的少數壓迫者串連若干意識型態的機制而形成的，傳統的學校教育便是其中之一；社會中的少數權力擁有者掌控學校教育系統，以鞏固現狀、持續宰制，使被壓迫者視現狀為理所當然，對壓迫者形成服從、忠誠的順民態度，最終，被壓迫者的特色便是沈默、宿命、自貶。

根據 Paulo Freire，在教育的情境裡，將壓迫、宰制的本質加以具現的莫過於傳統的教學行為與師生關係。傳統教育的教學行為猶如銀行裡的儲蓄行為，老師像存戶，學生像帳號，老師儘管將他認為有價值的知識技能儲存到一個個學生帳號裡，學生只能被動的接受、歸檔、儲存；反映在實際的教學現場，教師不斷地教，通常是講述，而學生便不斷地學，通常是聆聽、紀錄、重複。這樣的教育實際隱含數個未經質疑的假設：教師自認為或被期待知道所有事物，因而是教學中的主體，控制、選擇教學內容與方法；被學習的事物乃靜止的、切割的、可預測的，等待被教、被學；學生是無知的、被動的，因而是教學中的客體，等待被填塞待學的事物、被監督填塞的成果。Paulo Freire 指責這種視教育為儲存行為的體系經常假傳遞知識與文化之名行宰制與壓迫之實；當知識與文化被視為既定的，當社會的結構被視為不可變的，人便變成可填充的容器、可適應／可管理的存有（adaptable, manageable beings）。

相對於儲存教育（banking education），Paulo Freire 提出問題陳顯教育（problem-posing education），主張人不是被動接受事物的客體，而是能夠主動探索周遭的主體；人與他的世界不是互相切割分離的，而是彼此緊密聯繫的；人的社會是可以挑戰與改變的，而不是只能順應與服從。反映在教

學現場，老師提出各種問題，特別是與學生有關的問題，與學生溝通、對話，學生表達看法後，老師重行思考，再與學生展開討論，教學成爲一個師生不斷共同探索事物的過程，在此過程中，老師不再是唯一的擁有知識者、下達命令者，而是陳顯問題者、溝通對話者，學生不再是馴服的聽衆，而是具批判能力的思考者、具創造能力的參與者，老師也是學生，學生也是老師。唯有經常的對話、反省、溝通、再反省，教育才能發揮使人自由解放的功能，透過質疑、反省、對話、溝通的歷程，師生才能免於陷入壓迫／被壓迫的泥沼而形成互教互學的關係（楊巧玲，民88a）。

（二）批判教育學的教育觀

批判教育學的教育觀是學習者本位的，強調教學內容必須從學習者的生活經驗出發或與之密切相關；Paulo Freire（1973）在拉丁美洲從事成人識字教育時，呈現各種「情況」（situation）供不識字的農民討論，這些情況以圖畫的形式表達，內容是農民熟悉的人事物。

批判教育學的教育觀是認知取向的，相信人不是被動接受事物的客體，而是主動的探索者、行動者；Paulo Freire認爲不識字的農民具備通常常識與生活經驗，看到圖畫中的人事物，能夠找出自己與圖中人事物的關係，找到自己在世界裡的位置，進而參與討論。

批判教育學的教育觀是後現代的，「老師也是學生」「學生也是老師」的理念去除傳統教學情境中教師的中心位置，教師不再是知識權威的化身；Paulo Freire的教學情境中，不凸顯「老師」這個角色，通常稱領導農民討論的人爲「協調者」（coordinator），農民爲「參與者」（participant），整個教學情境爲「文化圈」（culture circle）。

二、女性主義教育學（feminist pedagogy）的教育理念與三種教育觀

（一）女性主義教育學的教育理念

女性主義有許多流派，共通之處在於關心性別不平等的現象，探討性別的社會、文化、政治、經濟意涵，呼籲去除性別偏見以增進兩性平等；其貢獻在於指出性別的重要性，誠如Patti Lather(1994)所言，無論哪一種社會型態，性別是主要的組織原則之一，它影響社會資源（例如權力與特權）的分配，影響法律制度（例如婚姻與家庭）的設計，也影響個人意識

(例如自我認同)的形成。女性主義者指出在許多人類社會中,不管是資源的分配、制度的設計或是意識的形成,通常是由男人主導或從男人的觀點出發,視女人為他者(Other),將女人化約為女性(femininity)、歸屬為自然(nature),限制於私領域(domestic domain),男人則是男性的(masculine)、創造文化的(culture creator)、活躍於公領域的(public domain),而且,男性強於女性、文化優於自然、公領域重於私領域,因此,女人依附於、次等於男人。

這樣的兩性觀在教育的場域俯拾皆是,其影響力不可輕忽;研究指出傳統的學校教育有意無意地、直接間接地傳遞偏頗的性別意識型態,複製父權社會的性別偏見與歧視,加強男尊女卑、男強女弱的文化價值與權力關係。在課程設計方面,學校提供性別區隔的正式課程(在中等教育以上的階段特別明顯)、性別差別待遇的潛在課程(例如男女學生有不同的言行衣著規範)(Best, 1983; Measor & Sikes, 1992; Thomas, 1990);在教材內容方面,教科書中充滿性別歧視、性別角色刻板印象(李元貞,民82;吳嘉麗,民86;Streitmatter,1994);在教學歷程方面,教師與學生的互動因學生的性別而有質與量的不同(謝臥龍,民86;Sadker & Sadker, 1982);在行政結構方面,女性多任基層教師而少當行政主管(林生傳,民88;Bradley, 1990)。性別影響學生在學校中的教育機會、成就與經驗,進而影響男女學生的就業選擇與生涯規劃(楊巧玲,民88b; Measor & Sikes, 1992; Sanders, Koch, & Urso, 1997; Whitehead, 1996)。

女性主義者認為學校教育要匡正而不是複製不平等的兩性關係,課程與教材的改革不能僅止於增加幾個學科或改變幾本教科書,而必須從根本去挑戰以男人為本、為主、為尊的知識體系,尊重並納入女人的聲音、經驗與觀點(Butler & Walter, 1991; Minnich, 1990)。此外,主流的學習理論把男人認識世界的方法(例如把個人從情境抽離出來)與標準(例如客觀)形塑成唯一的、放諸四海皆準的,排除或邊緣化他者的立場,屬於女人的認知方式(例如比較強調關係性的認知)與規準(例如感受)應獲得同樣的重視(Gilligan,1982; Nodding, 1994)。在教學方面,女性主義者強調四個主題:去除權威、多元立場、發出聲音、增權賦能,五個原則:發展互相尊重與信賴的氣氛、師生分享領導、組織合作性的結構、整合認知與情意的學習、行動取向(Schniedewind,1987; Tetreault, 1993),主張在教學過程中,教材與教師不是知識的唯一來源,教師要認清學生各有獨特的立場,鼓勵學生為自己發聲,提出自己的問題與觀點進行對話,使學生增

權賦能而非成爲被消音、被邊緣化的一群，教學情境的安排必須著重學生的情意面向，經營尊重與信賴的氣氛，使學生放心地合作學習、分享經驗。

(二)女性主義教育學的教育觀

就像批判教育學，女性主義教育學的教育觀比較傾向學習者本位、認知取向、後現代的。其後現代性展現在對於以男人爲中心的知識加以顛覆，挑戰二元對立（例如男性／女性、文化／自然、公／私）的思考模式，強調多元與差異的價值，主張學校的課程必須反映女人在歷史上的貢獻，教學必須呈現女人認識世界、學習事物的方法；其認知取向展現在對於人的思考能力加以肯定，相信透過對話與反省，男人女人能夠重新形塑信念、改變行爲、建構經驗，主張課程與教學必須協助、鼓勵學生找出並用自己的方式，以認識自己、他人和世界並與之互動；其學習者本位展現在對於個體經驗的尊重，主張教材不是唯一的知識來源，教師不是唯一的知識權威，在教學過程中，教師必須妥善引導學生省思自己的經驗，發出自己的聲音，透過師生對話、同儕討論，將自己的經驗和聲音與教材互相驗證。

批判教育學與女性主義教育學的教育理念與教育觀對兩種教學策略的設計具有重要的啓示、提供理論的基礎。以問題導向教學而言，批判教育學學者所提的問題陳顯教育賦予教學者嶄新的任務與角色，由擁有知識（者）、解答問題（者）轉化爲提出問題（者）、溝通對話（者）；女性主義教育學的觀點提醒教學者在提問與討論時，警覺自己與學生各自的立場受諸多因素影響（如性別、階級、種族、宗教等）。以合作學習而言，批判教育學的觀點強調透過對話與溝通，人可以互相教導、彼此學習、共同成長，包括老師與學生、學生與學生之間；女性主義教育學學者認爲競爭的氣氛不利於學習，主張讓學生透過合作發展關係性的（relational）認知與情意。

參、分組討論的教學設計

如果批判教育學與女性主義教育學的教育觀爲問題導向教學與合作學習的教學策略提供理論基礎，那麼，什麼樣的教學設計可以運用兩種教學

策略、將理論實踐於教學現場？分組討論是可行的教學設計之一，以下從兩方面分別討論：

一、討論的意涵與要件

究竟什麼是討論？學者認為討論有三個充要條件：一群人對一個主題提出一個以上的看法，這群人傾向去檢視這些不同的看法並加以回應，這群人企圖去發展與主題相關的知識、理解和判斷（Bridges, 1979）。這三個條件符應批判教育學與女性主義教育學的觀點，每個人因其成長背景、生活經驗有別，對人事物的看法亦有所不同，透過傾聽與對話，體驗人的差異、想法的多元，透過分享與反省，突破原有的見解、拓展自己的視野。要在班級教學的情境中創造這三個條件，教師可以把教學的相關內容設計成問題，將學生加以分組，鼓勵學生在小組針對問題提出自己的看法，回應同學的意見，共同合作，找出問題的答案，甚或提出相關的或進階的問題，之後再與全班分享小組的討論結果，如果其他小組對該組的結論有不同的想法，可以提出來與該組成員或任何其他成員進行討論。

從以上的說明可以發現，設計分組討論教學的核心在於提出足供討論的問題以及安排有利合作的組別。其實發問是一種普遍的教學方法，在一般的教學情境中，除了講述之外，老師也常提出問題由學生回答，但是並不是所有的問題都能引起討論，研究指出教師所提的問題多屬於回憶事實而非引導思考的類型（陳膺宇，民83；Cowie & Rudduck, 1990），前一類型的問題往往有標準答案（姑且不論是否正確），老師關心的常常是學生的答案是否標準，而忽略學生如何得到答案，後一類型的問題比較開放，老師在意的是學生想事情的方法與態度，如果學生的結論與老師的觀點不同，可以進一步討論。因此，採取問題導向教學策略的老師不只要多發問，而且要注意問題的內容與形式是否提供機會讓學生思考、回應。根據文獻的建議，三種發問技巧有助於激發思考、促進討論：探測學生的思考方式，例如要求學生說出看法並舉出例證加以解釋；涉及實際的應用，例如詢問學生如何應用所學的原理原則於日常生活；鼓勵不同的看法，例如徵詢不同的答案或對不同意見的看法（陳膺宇，民83）。

二、分組的方式與應用

要使討論得以充分，分組是一種有效的設計，尤其在班級教學的情境裡，通常一位老師面對多位學生，分組的設計可以使問題的討論不限於學

生與老師，還能延伸到學生與學生，使學生之間有機會培養互相合作、彼此欣賞的同學情誼。組別的安排有許多方式，但是要如何分組以促進同學之間的合作必須仔細思考、妥善規劃，林生傳（民77）認為從任務、酬賞與權威三種結構來看，有利於合作學習的設計是異質性小組團體、相互依存的正性增強、組員輪流負責秩序的控制；詳言之，使小組成員的特質諸如家庭背景、性別、學業成就等互異，每位成員為小組貢獻心力，個別成員的成功同時也是其他組員的成就，而且在分組活動中，每位成員都有機會控制學習活動的進行。皆可熟（Jigsaw）的分組方式可作為一個實例，在班級教學中，教師將教材分為若干子題，將全班學生分組，每組若干人，每位組員負責一個子題，負責同一子題的學生先共同研習或討論所負責的子題（又稱「專家組」，expert group），再回到原來的組別將研習或討論的結果與同組其他同學分享（林生傳，民77）。在皆可熟（Jigsaw）的分組方式中，學習不再是單打獨鬥、一較高下的競賽，學生有機會與不同的同學接觸，分工合作完成學習任務，同時扮演教學者與學習者的角色，這正是批判教育學與女性主義教育學教育觀的體現。

肆、分組討論教學的困難與紓解之道

分組討論的教學設計可以充分運用問題導向教學與合作學習的教學策略，實踐批判教育學與女性主義教育學的理念，其優點與成效也獲得實證研究的支持（林生傳，民77；陳膺宇，民83；Cowie & Rudduck, 1990），但是在一般的班級教學中，講述仍為教師的最愛，聆聽仍是學生的本分，值此教育改革波濤洶湧之際，不得不關切這個現象、深思這個問題，以下分別討論實施分組討論教學的障礙與困難以及突破與紓解之道。

一、實施分組討論教學的障礙與困難

猶如其他的教育改革，要實施分組討論教學有許多障礙與困難，涉及個人的因素、結構的限制以及二者之間的交互作用。

（一）個人的因素

學生的習於聽講和較少分組的經驗與討論的練習往往影響分組討論教學的實施與成效，比較具體的問題包括：依賴教師而對同儕的觀點缺乏信

心，一兩位學生習慣性地主控討論，組別內部形成派系各持己見，組內分工不均，對於複雜的議題達成過度簡化的共識，由其他課堂活動衍生而來的標籤化角色會在小組中繼續維持或強化，無法確認討論是一種適當的學習（Cowie & Rudduck, 1990）。

與學生部分的因素雷同的是教師對自己的能力與專長缺乏信心，而且，做為教師，對於教室失控通常有強烈的焦慮，對於什麼才算是教學活動也有一定的標準，一般來說，講述被視為最典型的教學活動，討論可能使得教室秩序的維持比較困難，也可能使人覺得教學流於鬆散、教師未善盡職責。

(二)結構的限制

從結構的層面來看，若干因素使得分組討論教學難以普及，例如眾多的班級人數，有限的教室空間，僵化的課程進度，競爭的考試制度，往往使得「一人開講、眾人聆聽」的講述教學成為最經濟、最有效率的策略與設計，使實施分組討論教學設計的可能性大為縮減。

(三)二者的交互作用

個人的因素與結構的限制不僅分別影響分組討論教學的可能，二者的交互作用更形成有力的屏障。舉例來說，在僵化的課程進度與競爭的考試制度下，教師傾向於將教學工作視為在一定時間內完成某些教材，使學生能在試場上與他人競爭，而在班級人數眾多的情況下，要使教學工作得以順利進行、如期完成，教師往往先把教材整理成有條不紊的知識體系再傳遞給學生，而非提出開放性的相關問題引導學生思考討論，學生也往往依賴教師的知識權威，將學習等同於吸收教師所傳遞的內容，而非與同學合作進一步探索和教學內容相關的議題。此等因素複雜糾葛地交互作用後形成課程本位、行為取向與現代的教育觀，這些教育觀反過來形塑教師的教學與學生的學習並且強化既有結構的合理性（legitimacy）。

二、突破障礙與紓解困難之道

近來的教育改革走向顯出上述的結構性限制可望解除的曙光，諸如小班教學的推動可以減輕班級人數眾多所帶來的困擾，九年一貫課程的規劃可以使課程的安排與教學的進行更有彈性，基本學力測驗的編制可以緩和單一的聯考壓力。當結構的障礙突破時，兒童本位、認知取向與後現代的

教育觀或可某種程度地撼動課程本位、行為取向與現代的教育觀，然而，突破結構的障礙並不能保證教育改革的實現，教師必須有能力批判地檢視自己的教育觀並省察自己的教學行為，有勇氣嘗試問題導向與合作學習的教學策略，肯定分組討論教學的價值，提供學生練習討論的機會，培養其獨立思考的能力以及尊重異己的心胸。

具體而言，在分組討論的教學情境中，教師的角色有如會議中的主席，不揭示自己的立場以為某一觀點背書，其權威不在伸張己見令他人聽從，而是透過詢問、傾聽與質疑促使大家提出意見進行討論。在進行分組討論教學時，教師可以運用下列的技巧：提出問題或困境，澄清或要求小組成員澄清所談的論點，將討論的結果局部摘要，使討論彼此相關且持續開展，鼓勵小組成員運用或立基於彼此的想法進行討論，幫助小組成員決定討論議題的先後順序，透過謹慎的質疑培養小組成員養成自我反省與批評的習慣（Cowie & Rudduck, 1990）。

這些技巧的運用必須有其他的配套措施以期克服分組討論教學的困難，例如小組中少數成員主導討論的進行、組內分工不均、派系對立、規避複雜或爭議性的問題等等，可以從分組與評量兩部分加以克服。分組的方式很多而且各有利弊，教師根據教學目標以及對學生的瞭解加以選擇，向學生說明選擇某種分組方式的目的以及該分組方式的優點與可能會產生的問題，在進行小組活動時保持警覺與敏感，注意小組中成員之間的人際關係與互動情況，鼓勵學生正視衝突並設法化解，必要時適當地介入進行協調，偶而變更小組的組成方式可以使學生接觸更多不同的同學，使討論的觀點更多樣化，使合作的學習更為活潑。

在評量方面，對分組討論教學而言，評量的目的不只在瞭解學生學到什麼、學得多好，而且要成為促進學生踴躍參與討論、進行合作學習的機制，傳統上由學生獨力作業、表現、考試，由教師為其成果作評價，學生彼此競爭分數、等第與稱許的方式不再適用，教師必須運用多元化、彈性的評量方式，諸如行為或技能檢核表、情意或態度評量表、教室觀察記錄、卷宗評量、撰寫報告、口頭發表等等（李坤崇，民87），並且將學生納入評量的過程，包括評量標準的訂定，評量的實施與結果的評斷，藉由自我評量與相互評量，降低學生的防衛心態，使其願意與同學分享自己的心得，學著去欣賞同學的成就。至於小組之間是否需要設計競爭的機制，見仁見智，然而基於批判教育學與女性主義教育學的教育觀，毋寧承認各組的差異、強調各組的特色，一旦刻意將各組加以評比，個人在表達意見

時難免有所保留（例如擔心自己的看法不夠好會被嘲笑或沒貢獻），在為他組評量時較難持平（例如有意無意地低估他組或他組成員的表現）。

伍、結論與建議

當社會的型態轉變，對教育的期望也隨著更動，當社會朝向民主多元的方向邁進，學校所要培養的不再止於適應社會現狀的良好公民，而且要提供機會讓學生發展批判的知識、習慣與技能以挑戰並改變既有的社會情勢，分組討論的教學方法與設計正可以提供這樣的機會，運用問題導向的教學策略改變教師單向教學、學生被動接受的習慣，運用合作學習的教學策略改變瀰漫於學習情境中的競爭氣氛，培養學生批判思考的能力、表達意見的勇氣、尊重他人的態度。要使這種轉變成為教學現場的實際，除了革新教學方法與策略，教育工作者還要全面省思教育觀，教育觀的轉移是落實統整課程、創新教學的契機，批判教育學與女性主義教育學的兒童本位、認知取向與後現代教育觀為分組討論的教學方設計、問題導向與合作學習的教學策略提供完整的理論架構，有助於重新檢視習以為常的課程本位、行為取向與現代的教育觀。

教育工作者教育觀的形成或轉移往往是理論與實踐的辯證結果，師資培訓的內容與方法必須體現批判教育學與女性主義教育學的教育觀，例如開設多元文化教育、兩性教育、批判教育等相關課程，多用問題導向、合作學習的教學策略，使分組討論成為常態的教學活動，挑戰未來的與現任的教師去省思習以為常的教育觀，檢視自己的教學態度、策略與行為，於教學現場加以修正、實踐，再反省、再修正、再實踐，使得師資培訓的過程成為理論與實踐的對話，唯有如此，課程才可能統整，教學才可能創新，教育品質才可能提升。

參考文獻

- 李元貞（民82）。主題體檢：兩性觀。載於台灣教授協會主編：體檢國小教科書（83-86）。台北：台灣教授協會。
- 李坤崇（民87）。人性化、多元化教學評量——從開放教育談起。載於高雄市

政府公教人力資源發展中心編印：多元教學評量（91-133）。高雄：高市府人發中心。

- 吳嘉麗（民86）。從性別角度看國中數理化教科書。兩性平等教育季刊，2。
- 林生傳（民77）。新教學理論與策略——自由開放社會中的個別化教學與後個別化教學。台北：五南。
- 林生傳（民88）。性別教育機會均等的分析、檢討與實踐。教育學刊，15，1-34。
- 張文軍（民87）。後現代教育。台北：揚智。
- 張光甫（民88）。教育的哲學基礎。載於張光甫著：教育論叢（75-115）。高雄：復文。
- 陳膺宇（民83）。批判性思考運動初探。國立政治大學學報，16，141-171。
- 楊巧玲（民88a）。從批判教育學重新探索師生關係。中華民國教育學會聯合年會，民國88年12月10、11日，國立台灣師範大學。
- 楊巧玲（民88b）。學校中性別差別待遇體驗之分析。第二屆台灣教育社會學論壇，民國88年12月5、6、7、8日，國立台灣師範大學。
- 謝臥龍（民86）。從兩性平權教育的觀點探討教學互動歷程中的性別偏見。教育研究雙月刊，54，37-43。
- Best, R. (1983). *We've All Got Scars: What Boys and Girls Learn in Elementary School*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Bradley, H. (1989). *Men's Work, Women's Work: A Sociological History of the Sexual Division of Labour in Employment*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Bridges, D. (1979). *Education, Democracy and Discussion*. Windsor: NFER Publishing Company.
- Bruner, J. (1962). *On Knowing: Essays for the Left Hand*. New York: Atheneum.
- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Butler, J.E. & Walter, J.C. (Eds.) (1991). *Transforming the Curriculum: Ethnic Studies and Women's Studies*. State University of New York Press.
- Cowie, H. & Rudduck, J. (1990). Learning Through Discussion. In N. Entwistle (Ed.), *Handbook of Educational Ideas and Practices* (pp. 803-812). London: Routledge.
- Dewey, J. (1956). *The Child and the Curriculum, The School and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.

- Freire, P. (1973). *Education for Critical Consciousness*. New York: Continuum.
- Gilligan, C. (1982). *In A Different Voice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Latter, P. (1994). The Absent Presence: Patriarchy, Capitalism, and the Nature of Teacher Work. In L. Stone (Ed.), *The Education Feminism Reader* (pp.242-251). New York: Routledge.
- Measor, L. & Sikes, P.J. (1992). *Gender and Schools*. London: Cassell.
- Minnich, E.K. (1990). *Transforming Knowledge*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Nodding, N. (1994). An Ethic of Caring and Its Implications for Instructional Arrangements. In L. Stone (Ed.), *The Education Feminism Reader* (pp.171-183). New York: Routledge.
- Sadker, M. P. & Sadker, D. M. (1982). *Sex Equity Handbook for Schools*. New York: Longman.
- Sanders, J., Koch, J., & Urso, J. (1997). *Gender Equity: Sources and Resources for Education Students*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schniedewind, N. (1987). Feminist Values: Guidelines for Teaching Methodology in Women's Studies. In I. Shor (Ed.), *Freire for the Classroom: A Sourcebook for Liberatory Teaching* (pp. 170-179). Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Skinner, B.F. (1968). *The Technology of Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Skinner, B.F. (1971). *Beyond Freedom and Dignity*. New York: Bantam.
- Streitmatter, J. (1994). *Toward Gender Equity in the Classroom*. New York: State University of New York Press.
- Tetreault, M.K.T.(1993). Classrooms for Diversity: Rethinking Curriculum and Pedagogy. In J.A. Banks & C.A.M. Banks (Eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (Second Edition) (pp. 129-148). Boston, PA: Allyn and Bacon.
- Thomas, K. (1990). *Gender and Subject in Higher Education*. Buckingham: Open University Press.
- Whitehead, J.M. (1996). Sex stereotypes, gender identity and subject choice at A level. *Educational Research*, 38(2), 147-160.

(收稿日期：89.2.1.；修改完成日期：89.3.24.)

Theories and Practices of Problem-oriented Teaching and Cooperative Learning Teaching Strategies

Yang, Chiao-Ling

With the arrival of the new century, many nations are making every effort to promote education reform, as does Taiwan. To the extent that waves of education reform aim to improve the quality of teaching and learning, one of the most important tasks at present is to integrate curriculum and instruction. This paper argues that problem-oriented teaching and cooperative learning function as useful strategies for integrating curriculum and educating people for modern times and that group discussion is a feasible teaching design to carry out both strategies. However, any teaching strategy and designs are rooted in a particular educational perspective, which includes what is education, what is knowledge, how and why human beings learn, and so forth. This paper first analyzes three sets of educational perspective: curriculum-centered vs child-centered, behavior-oriented vs cognition-oriented, modern vs postmodern. Next, the educational perspectives of critical pedagogy and feminist pedagogy are discussed and viewed as more complete theoretical bases for both teaching strategies, problem-oriented teaching and cooperative learning. Thirdly, group discussion is proposed as a concrete teaching design by which the strategies of problem-oriented teaching and cooperative learning are implemented and the educational perspectives of critical pedagogy and feminist pedagogy fulfilled. Finally, this paper examines some obstacles to and difficulties in accomplishing the teaching design of group discussion and suggests ways of improvement. This paper concludes with suggestions for teacher education and training programs, which should aim at enabling teachers to integrate curriculum through integrated teaching strategies and designs.

Keywords: critical pedagogy, feminist pedagogy, teaching strategy, curriculum and instruction, education reform

Assistant Professor, Department of Education, National Kaohsiung Normal University