

# 合作探究教學觀察：多元文化觀點

陳美如

兒童應學什麼？如何學？是課程與教學的重要問題。於 1998 年頒佈之九年一貫課程中其基本內涵中之「人本情懷」與「鄉土與國際意識」；十大基本能力中亦提示了之「文化學習與國際理解」。上述兩個向度分別指出了多元文化將是九年一貫課程中重要的核心概念。另外，十大基本能力揭示的「欣賞表現與創新」、「表達、溝通與分享」、「尊重、關懷與團隊合作」與「主動探索與研究」等能力的養成，在教學上需透過合作，探究的歷程。因此，合作探究式的教學，將是實施多元文化課程與教學的最佳取向。

本文先從合作探究教學的概念出發，提出合作探究教學的知識觀，更揭示多元文化合作探究教學的師生關係，並提出多元文化合作探究教學的教室教學的特質。此外，更進入一所具多族群特質的學校，觀察兩個班級，三位教師的教學，瞭解教學現場實施合作探究教學所展現何種多元文化精神，及其間的相關問題。期能藉由理論與實務的探討，對九年一貫課程中多元文化精神與主動探究基本能力之實踐，提出具體的建議。

關鍵字：多元文化課程、多元文化教學、合作探究教學

Key words: Multicultural Education, Corporation/Inquiry Pedagogy, Instructional Observation

## 壹、緒論

於 1998 年頒佈之九年一貫課程中其基本內涵中之「人本情懷」與「鄉土與國際意識」，分別接襲了了解自我、尊重與欣賞他人及不同文化，鄉土

情、愛國心與世界觀等精神；十大基本能力中之「文化學習與國際理解」，提示了尊重並學習不同族群文化，了解欣賞本國及世界各地歷史文化，並了解世界為一整體的地球村，培養相互依賴、互信互助的世界觀（教育部 1998：1-5）。上述兩個向度分別指出了多元文化將是九年一貫課程中重要的核心概念。另外，十大基本能力揭示的「欣賞表現與創新」、「表達、溝通與分享」、「尊重、關懷與團隊合作」與「主動探索與研究」等能力的養成，在教學上需透過合作，探究的歷程。從上述課程改革觀之，合作探究式的教學，將是實施多元文化的可行取向，在探究過程中，透過合作，師生共同反省自己的偏見，決定研究主題、擬定假設、進行討論及驗證，最後形成暫時性的假設。整個歷程是從學生學習的特質與強處出發，經由反省與問題解決的歷程，可避免不當知識或意識型態的灌輸，引導學生反省知識，培養建構知識的能力和興趣。

但是目前的教學現場，尤其是具多元文化特質的學校，教師如何進行合作探究教學？其間的過程及問題為何？未來如何進行多元文化的合作探究教學？都是亟須探究的問題。根據上述研究問題，本研究目的如下：

- 一、探討多元文化合作探究教學的理論基礎。
- 二、瞭解目前具多元文化特質的學校其教學現場實施合作探究教學的情形。
- 三、探究合作探究教學過程展現的多元文化精神及其間的相關問題。
- 四、提出未來實施多元文化取向合作探究教學的可行途徑。

## 貳、文獻探討

### 一、多元文化合作探究教學的意義

多元文化在增進學生更寬廣的認知觀點、態度及獲得知識的技能，好的課程應能幫助學生了解自己的社會，並對其他社會有足夠的了解，增進彼此的認識；其內容也不是只基於一種文化，亦應包括該地區所有族群的文化。課程不僅是尋找族群間的文化差異，也不是陷入單一的文化視野，

相反的，課程應描繪多種文化的經驗，開展社會上更寬廣的視野，讓每一個小孩有機會去接觸、感受(Leicester, 1989: 7-8)。探究教學亦鼓勵學習者充分融入認知過程，使學習具有生命力，並從中學習自我判斷與選擇，主動去詮釋理解，建構理念，擴增個人經驗，使學習能成為理性創造、反省與重建的過程。其目標是引導學生邁向理性，學生得以成為有自我覺知，自我思考的主體，在探究的歷程中，不但可以學得知其所以，知其所以然，而且知其如何行(溫明麗, 1986: 508)。

為引導學生在多元文化中進行探究式的學習，教師應要求所有的教學活動，要透過每一位來自不同文化背景的學習者，主動積極的參與，儘量讓師生對話的文本，能切合學生的生活經驗，從學生的生活經驗及強處出發，進行有意義的學習。簡言之，多元文化的探究教學包括兩個層面的特性(陳美如, 2000: 150):

(一)在學習者的本身因素方面

多元文化的探究教學重視學生的文化、社經背景，學生個別的學習興趣、能力，及學生對各項探究主題的興趣，與學生自信心的獲得等，而教師應注重學生學習問題的掌握與輔導，應利用同儕彼此間的合作學習，引導學生進行探究。

(二)在學習的外在因素方面

在學習者的外在因素方面首先面對的是教學材料，教學材料必須考慮學生的背景因素，提供與學生生活經驗相關的、具挑戰性的，與有回饋性的教材。課程決定的過程應加入學生及家長的意見。在教學歷程中，透過教室內的佈題，教師對每一位學生的期望，及給予適度的增強等程序，引導學生主動、持續性的探索。

多元文化探究式教學著重情境，其重點不在教導學生特定的知識，而是在提供學生建構知識和應用知識的機會(陳麗華, 1997: 29)。據此，多元文化的合作探究式教學，應考慮學習者本身文化的學習特性，及外在學習環境本身的文化多樣性，它所提供的是一個多元而豐富，充滿值得探索問題的情境，著重於情境的認知與探究，而該情境

小至學生本身、教室、家庭背景、學校環境、大至社會，甚至世界都是學習的內涵，藉由探究的歷程，形成知識與求知的態度與技巧。

## 二、合作探究教學的知識論

探究教學的理念深具批判性，主張應該透過師生與自我、他人以及更廣大的世界彼此的關係中，從社會經驗的建構裡，仔細思考知識如何產生、如何轉化，因此教師教學應拒絕知識是累積資本之概念(Giroux, 1992: 98)。多元文化課程強調知識是建構的，需經由討論協商而得。其知識論具有下列特徵(Hendry, 1996；陳美玉，1998：138)：(一)知識存在教師與學生心靈，而不是在課本或黑板上。(二)人們依其所擁有的知識或信念賦予意義，即使是相同的教材，師生也可能形成不同的詮釋。(三)知識是在與世界的相互關係中建立起來的，不純然是教室互動的產物。(四)知識是不確定的，應持續開放的接受檢視，不應有絕對的對或錯的答案和觀念。(五)共通的知識來自某些普遍共通的認知基礎，這些共通性的認知，使人際間的對話、辯論成爲可能。(六)學習者透過與教師、同儕的溝通，及探究過程所形成的知覺與行動，建構成新知識。(七)知識的建構需要辛苦的付出，並能產生愉悅或滿足的結果。

從上面的論述可知，合作探究教學的知識生成是過程的、個人的、領悟的與發展的知識，不同於灌輸教學的結果的、他人的、接受的、傳遞的堆積性知識。陳美玉(1998：137)更以爲學習者，應致力建構自我的知識，努力探尋適合自己學習、知覺與經驗的方式，進行更有效、更有意義的學習，使自我知識的建構能涵括思考、反省與行動，這即是「合作探究式」教學的知識建構精神。

雖然合作探究教學的知識觀深具理想性，但目前教學的主控權大多在教師身上，且教師們也認爲學生應被動接受老師的知識(Ackerly, 1993: 20)。教師一方面，會因爲自己的思維習慣，只教導他們已知道的知識，而不去尋求新的資訊或知識，長期下來，教師主導著教室的教學，成爲知識的傳輸者，未反省自己所傳遞知識的適切性與真偽；對於不同文化背景學

生的社會文化知識，也可能一概略過，形成學校知識與家庭知識的斷層。另一方面，這種接受式的教學法，無法培養學生多元的批判視野，而易從單一、理所當然的角度看世界。因此，要進行合作探究教學，傳統的師生關係有再反省的必要。

### 三、多元文化合作探究式教學的師生關係

多元文化探究式教學的師生關係中，教師好比園丁，提供學生學習的完善支持系統，考慮不同文化背景學生的需要，教師的工作包括學生個人和社會的發展、個別指導、家庭與學校良好的的聯繫、各項規範的實施與工作輔導等(Leicester, 1989: 75)。

教師應相信「個人、社會與多元文化教育認同發展的機制，不只是教材內容，還包括學習歷程、價值和假定的執行，亦包括教學者和受教者的關係。」目前許多以人本教育為理念，進行探究學習的研究，展現許多個人中心的途徑，在此途徑中，教師對所有的學生應有正面的態度與期望，並試圖讓學生能從學校教育中受益。

Whitaker 採用 Carl Rogers 人本教育的理念，花費近 3700 小時在 550 所學校的教室中進行教室觀察，提出教師特有的行為(Whitaker, 1988; Leicester, 1989, 79-80)：

- (一)教師應瞭解，教師經驗對每一位學生都是有意義的。
- (二)教師視每一位學生為獨立的個體，尊重他，並以正面的態度面對之。
- (三)教師對每一位學生是「人與人」的平等關係。

Whitaker 發現在擁有該信念的教師之班級，能獲得較高品質的學習，從中獲取意義，學生的行為反應有下列情況：

- (一)變得更自然的使用較高的認知歷程，如問題解決。
- (二)具較高的自我概念。
- (三)在教室中表現更進取的學習。
- (四)犯規行為減少。
- (五)缺席率降低。

由此可知，教師以「人與人」的平等的關係，去看待師生間的互動，教學的權威也會隨之消逝，學生將有機會在更被尊重，被期待的情境中，進行知識的探究與建構；其次，老師以正面的態度去面對學生的差異，尊重各種差異之美，體認差異是使系統更加完整、更具複雜性的契機，將會使教學的空間更為寬廣。而師生在合作探究式的教學歷程中，是彼此合作的伙伴關係，二者是協同創造知識的主體，同學與同學間透過不同文化的激盪，讓自己的文化內涵更加豐富。本研究要說明的是，教師在這歷程中，不僅是教學者，更是一個學習者，教師從學生身上，也獲得知識重新建構與行動再造的機會。

#### 四、多元文化合作探究教學的原則

一個多文化的教室，如果教師引導得當，學生將可學習更多關於不同的文化知識與觀點。教師應是一個人類學家，充滿對於多文化的好奇，對學生維持高期待，而在組織課程時，以學生為中心，將學生的社會文化知識當成教學的資源(Mehan et al, 1995：140-142)。在教室的教學中，引導學生進行不同議題的探究，將有助於多元文化的學習。本研究認為，一個探究取向的多元文化教室教學應有下特徵：

##### (一)心理安全的學習環境

學生自家庭進入學校後，所面臨的最大問題是家庭知識與學校知識的差異，尤其未曾進入學校系統的學生更是如此。他們通常會因為不知道學校的規定、教材內容及教師的教學習慣，而不知所措，久而久之這群無法適應學校環境的學生，經常成為教室中的邊緣人。探究式的教學鼓勵學生發言，並期望他們能很自在的進行學習，因此教師應營造一個安全的教室氣氛，學生不會因為自己和他人不同，遭致異樣的眼光；不會因上課發言說錯話，被同學取笑。在這個環境中，每一個人都應被尊重，包括他的家庭、文化、思想等，每一位同學除瞭解自身的文化外，也應盡可能去理解他人的文化，進而彼此尊重、包容。

## (二)每位學生擁有發言權

探究取向的多元文化教室，賦予每一位學生發言權，教室是一個合理的溝通情境，每一個人有權為自己的社會文化知識與歷史發聲，發言的權力是平等的，不因成績高低、文化、階級、性別而有不同。

正如建構主義的主張，個人才是建構知識的主角，即使是理論家或教師，都不能越俎代庖，個人在知識建構過程中是具主體地位的(陳美玉，1998：73)。

教師應引導學生尊重每個人的發言權，鼓勵同學間進行對話，除針對學習內容進行對話外，也能覺知自己所說的話，並能清楚的說出自己的想法，進而對其他同學發言的內容，作深入的思考，了解其想法，吸取別人之優點。

## (三)面對並歡迎各種差異

多元文化課程最大的特徵，是面對、包容，甚至歡迎各種差異。「差異」是一般傳統教育較無法面對的問題，傳統教育強調統一、一致性，學校是一個過濾器，把學生不同的社會文化知識過濾掉，取而代之的是官方知識。合作探究式的教學認為學生彼此間的文化差異是最大的教學資產，透過差異與差異的對話與融合，將使學生原有的文化更加豐富，更能面對不同的挑戰、解決不同的問題。

## (四)合作互助的班級氣氛

多元文化雖然強調尊重個別的文化，也強調合作、互助的精神，因為尊重個別差異的背後，將是合作的開始。教師應營造一個彼此合作，相互支援的班級氣氛。透過小組的合作與學習，起初依學生的長處，分配適當的工作，其他同學可做支援或協助。過一段時間，還可以交換工作，讓同儕之間彼此學習，學生不但可以習得各種不同的事物，還可以養成互助合作的態度。更重要的，要引導學生和不同背景的同學合作，透過該歷程，學習不同的處事風格及觀看世界的方法，這對學生都是很好的學習途徑。

在多元文化合作探究式教學的教室中，教師可與學生分享其文化

經驗及對事件的看法，促發學生也能分享自己的文化和觀點。教室是一個民主的場所，各種不同的觀點都應被重視，並使學生獲得技能和態度，檢測各種知識的正當性及適切性，以便適應未來複雜的社會，而這種公民的培養，具批判及轉化的多元文化合作探究式教學，能為他們做這種準備。

## 參、研究對象、時間與方法

### 一、研究對象

本研究教學觀察的對象為位於台灣桃園地區，學生文化背景具多元族群特色一個中型的學校—梅村國小。研究者於 1998 年 11 月份初次造訪梅村，瞭解學校的特色與學生的組成，並初步向學校校長及教務主任提出希望至該校從事教學觀察的構想，初步獲得他們的同意。但校長及教務主任也表示應該尊重教師的意願，只要教師同意，學校會盡量配合。經與教師聯繫，該校兩位四年級級任導師願意開放教室，故以四年級學生為研究對象，觀察兩個班級，且兩個班級（四年三班及四年六班）均含四類族群，其族群分配情形如下表：

表一 四年三班學生的族群分配表

| 族群      | 人數 | 百分比   |
|---------|----|-------|
| 客家      | 16 | 45.7% |
| 閩南      | 13 | 37.1% |
| 外省      | 4  | 11.4% |
| 原住民（泰雅） | 2  | 5.7%  |
| 總計      | 35 |       |

由上表可知，四年三班學生分屬於四種族群，其中以客家族群的 45.7% 佔最多數，幾乎佔全班的二分之一；其次是閩南族群的 37.1%，佔班上族群比例的三分之一強；再次是外省族群，佔班級族群比例的十分之一強；



最後是原住民，佔全班族群比率的二十分之一強，這兩位學生性別是女生，皆是泰雅族。

表二 四年六班學生的族群分配表

| 族群      | 人數 | 百分比   |
|---------|----|-------|
| 客家      | 14 | 41.2% |
| 閩南      | 12 | 35.3% |
| 外省      | 7  | 20.6% |
| 原住民（排灣） | 1  | 2.5%  |
| 總計      | 34 |       |

四年六班學生的族群分佈與四年三班相去不遠，或許是所在地區的關係，客家族群仍佔大多數，閩南族群約佔三分之一；外省族群約佔五分之一，原住民只有一位，是排灣族，性別是女生。

## 二、研究時間

正式進入梅村的時間為 1999 年四月中旬，每週一、二、五，至該校進行教學觀察，觀察的時間從每日早自習、正式上課、課間活動至中午午餐時間。1999 年六月下旬，退出觀察現場，觀察時間為期兩個多月。

## 三、研究方法

本研究先以文獻分析，探究多元文化合作探究教學的理論基礎，同時也以教學觀察、訪談等方法，了解現行台灣多元文化教育的影響下，在教育現場中多元文化的互動及相關問題，茲將主要研究方法分述如下：

### (一) 觀察

觀察係指進入研究情境，配合研究的主體與研究目的，對研究情境進行了解。觀察的重心集中於實施教學的課堂上，了解在現行課程之中，師生如何進行合作探究教學互動過程、以及其間的相關問題等。

### (二) 訪談

訪談是本研究的另一項研究方法，依主要議題及觀察的情境脈

絡，以開放性的問題進行正式與非正式的訪談，以取得富有「參與意義」的意見或觀點。訪談的對象除了包括四年三班及四年六班的學生外，也含括兩個班級的級任老師（甲老師、乙老師）、四年三班社會科任丙教師。

#### 四、研究限制

本研究觀察的向度僅限於教師面對不同族群或階層（以族群為主），所進行的合作探究教學的過程及其間的相關問題。無法推論至多元文化教育的其他範圍，而且整體的研究所得，僅能代表現行多元文化概念影響下的一個學校的例子，並不能代表整個「多元文化教育」。

### 肆、研究結果與討論：多元文化的思考

合作探究教學是較能展現多元文化精神的教學方式，合作探究教學的方式有多種形式，包含針對一個主題的討論、共做一樣作品、團體報告及戲劇表演。研究者在梅村的教學觀察過程中，三位教師也常利用自己較擅長的合作探究方式進行教學，本研究觀察重點在於瞭解合作探究教學過程中展現了何種多元文化的樣貌，以及其間的問題。

#### 一、合作探究教學提供了對弱勢學生的關懷與補償

##### （一）不同的學習方式促發教室的「陌生人」課堂參與的動機

戲劇教學本身即是一個合作探究的歷程，更是學生學習的綜合表現。梅村四年三班學生上完國語「時間穿梭機」一課後，即向甲教師要求要進行戲劇表演。當他們決定要做戲劇表演後，當天的早自習同學即在教室外的雙邊走廊、教室內，一組組的排演。以下是當天教室的情況：

角色：發明家、政治家、醫生、作家、旁白

時間：1999.6.7.08:40

一組同學在教室中心表演，其餘同學觀賞，另有一組尚未演出的同學在討論。表演到發明家從公元 802701 年回來時，一身狼狽的模樣，一位女同學拿沾了水的梳子，為男同學把頭髮梳亂。欣宜走到被罰站在教室後面的芷萱旁邊，蹲著認真地背台詞（他們倆同一組，兩位皆是泰雅的原住民。）

欣宜：（對研究者說）老師，好難喔！

研：生字很多嗎？

欣宜：好長！只背懂前三個…（觀察記錄，1999.6.7，四年三班，國語課）

欣宜說完繼續低頭背台詞，在上國語課時，欣宜幾乎很少參與班上的討論，老師點名問話時，也常答不出來，但在戲劇的活動中，卻能主動參與，展現高度的興趣。

（二）教學形式的調整有助打破學生既定的互動模式，形成新的互動關係輪到第三組表演時，平常被同學排斥的瑩潔，負責旁白，讀得流暢，同學似乎暫時忘了排斥她的情緒，整組融入戲劇表演中，班上平常很安靜的模範生依婷，也靠過去看瑩潔讀的情況，表示關心。

研：我覺得在演戲的時候，他們彼此間的距離比較近，像瑩潔念旁白的時候，依婷會靠過去，看她念得怎樣。

師：我看到了，同學會告訴她（瑩潔）要做什麼。

研：上你的課時，學生表現不會那麼明顯，可是上英語課的課時很明顯的會排斥瑩潔。

師：因為玩遊戲，要做身體的接觸。我常對他們說，同學說什麼你們就做什麼，都沒有自己的主見，也不清楚自己為什麼會這樣？（訪談 1999 6.7. A01）

另外，研究者與瑩潔同組的文謙及清國訪談，他也說出對瑩潔的表現的看法：

研：你們這一組的旁白是誰？

文謙：謝瑩潔。

研：你覺得他念得怎樣？

文謙：還不錯。

清國：太小聲。(訪談，1999.6.7 B16 B17)

瑩潔因父母離異，三個兄弟姊妹與奶奶同住，家庭經濟不是很理想，身上穿的衣服是鄰居送的舊衣服，加上每天都要洗自己的衣服，偶有洗不乾淨的時候，就算她上課十分認真，寫了一手好字，同學仍會嘲笑她身上很臭，不和她玩，也不和她說話，學校生活對瑩潔而言，是一個非常寂寞的過程。四年三班以小組合作進行戲劇表演的準備及演出歷程中，在小組共同的目標及共同的討論與合作過程裡，學生易揚棄既有的成見及學業成就方面的差異，小組成員投入整體的表演之中。學生也展現了相互合作的精神，平時不參與課堂討論的學生，害怕說話、怕說錯話的心防打開了，同學彼此之間的距離也拉近不少。經由教學方式的轉變，平日教室中不參與教學活動或不被同學接受的同學，也有了表現的及被同學接納的機會。

## 二、合作探究教學對話與溝通的歷程

### (一)探究過程促進自我理解

多元文化的合作探究教學主張應增進學生更寬廣的認知觀點，教師亦應隨時注意學生學習問題的掌握與輔導。在四年三班國語課中探究「何謂事實？何謂意見？」可窺知其要。

泳龍：事實是發生過的事。意見是想法。

師：勻銘說火山歷險記（一種遊樂設施，上週五學校至六福村動物園春季旅行）很可怕，是事實或意見？

敦凱：事實。

皓恩：是意見！

文謙：是意見啦，他把對火山歷險記的感覺說出來了！

師：事實和意見那個重要？

彥中：都很重要。

師：每個人都有意見，但意見可不可能有錯？

生：有！

師：有的人認為自己的意見是對的，是事實，都不聽別人的意見。意見和事實常分不清楚。

師：好的意見應是包容很多人的想法，好的意見也要有好的理由和事實來支援。(觀察記錄，1999.5.24，四年三班，國語課)

透過師生對話題的共同探究，甲教師提醒學生應多聽不同的想法，除尊重包容別人不同的想法外，也應反省思考，幫助對日常生活的判斷。

## (二)從議題的多元論辯中展現差異多元

多元文化合作探究教學應提供機會，讓學生置身於多重的參照架構之中，從事多種聲音的對話，而社會的事件及各種論題均可作為探究討論的起點，因為這些都是生活的一部分，也易引起學生的共鳴。四年三班師生對於「寵物」議題的探究中，顯現出學生針對一個議題所展現的對話過程：

師：上一節老師請同學想一想養寵物的問題，你們對養寵物有沒有什麼看法？

生：有一些爭議的問題。

兆硯：養寵物很好，因為回家它會歡迎你。但是寵物大便時卻很煩。

菱宣：我家的狗很乖，它都到外面解放。

皓恩：養寵物不要吵到左鄰右舍。養它就要愛他，不要拋棄它。

文謙：對呀！有些動物會產很多卵，造成環境的污染。

生：可以送別人或拿去賣啊！

本瑞：我哥哥給我兩盒的蠶卵，過一陣子以後，裡面都是飛蛾，我趕緊拿去丟掉。

師：養寵物，討厭了就丟掉，或是安樂死好不好？養寵物前要考慮什麼？

彥中：要考慮食物，大便的問題，還有繁殖的問題。(觀察記錄，1999.5.11，四年三班，國語課)

(三)溝通與分享是問題解決的另一種途徑

在現行的課程中，雖然少有直接關於多元文化的教材或議題，但四年三班的甲教師運用『如何找詞義』的教學活動，讓學生經驗「查資料」，不一定是唯一的解決方式，多和同學討論，分享不同的觀點，將會獲得更多。

教學重點：討論如何找詞意

師：如果一個人養了一隻獅子當寵物，你們覺得這個人怎樣？

生：太瘋狂了！

師：什麼是瘋狂？查一下字典的意思。

本瑞：心神喪失。

千郁：神經錯亂而發狂。

師：這些字典解釋能不能幫助你瞭解瘋狂？

生：有些怪怪的。

師：有時候查字典解釋，反而會更不清楚，因為它用更難的語詞去解釋原來的詞。

師：對了！上星期有同學說他不懂什麼叫無奈，請說說看。

惠祺：沒有耐心。

師：查查字典裡的意思。

兆硯：老師！字典裡寫「無可如何」。

人閣：因為一直失敗而沒有信心。

毅中：垂頭喪氣。

師：透過查字典，你們知道「無奈」的意義了嗎？

生：不太知道。

師：什麼時候你會覺得無奈？

皓恩：媽媽叫我倒垃圾時。

師：對，「無奈」表示我們對一些事情不知如何去解決，可是又要去做。以後看到不會的詞，光查字典不一定能夠找到適合的解釋，剛剛我們用什麼方法，可以找到比較好的解釋？

生：大家一起討論，還有舉一些簡單的例子。

師：讀書時不一定要埋頭苦讀，要多和同學討論，集合大家的意見，反而可以獲得更多。（觀察記錄，1999.5.17，四年三班，國語課）

在這個活動中，教師與學生討論「瘋狂」及「無奈」的定義，請學生先說自己的看法，再查字典，學生感覺字典裡的解釋並不一定能清楚說出詞義，有時反而用更難懂的詞去說明。甲教師讓學生覺知字典裡的定義，並不是聖經，重要的是自己的詮釋，透過討論，建立合理的說明，最好能舉出生活上的事例，將更能幫助自己及他人的理解。師生經由對詞義的共同探究，歸納出「查字典」並不一定是唯一解決問題的方法，透過不同的方式，例如請教別人、和人討論、舉實際的例子，經由相互的溝通，集合多數人的意見，方能解決問題，該教學過程中也顯現合作探究的重要性。

### 三、為自己的文化與知識發聲

#### (一)合作探究教學提供了學生為自己的生活、歷史發聲的機會

多元文化合作探究教學主張學校知識應與學生的聲音歷史結合，教學應進入學生的歷史，並鼓勵學生為自己的歷史發聲，讓學生在不同歷史的觀點及參照架構中，形成知識與概念。在以講述為主的社會課，「祭祖」的教學活動中，丙教師以合作探究的教學方式，提供了學生為自己的歷史發聲的機會：

師：今天我們要看祭祖的活動。祭祖要準備什麼東西？

彥中：水果。

元均：魚和肉。

人閣：四果。

師：客家和閩南的祭祖習慣可能不一樣，閩南和原住民的風俗也不一樣。請大家看 44、45 頁，老師發現老師講還是會遺漏重點，老師提三個問題請同學分組討論，討論時讓小組聽到就好，不要讓其他同學和老師聽到。

題目：祭祖的 1.由來。2.活動。3.應景食物。4.其他。

各組輪流上台報告討論的結果。(觀察記錄，1999.5.18，四年三班，社會課)

班上學生透過探究討論，瞭解不同族群祭祖的由來、儀式、應景食物。除小組內的分享外，小組也在班級提出口頭報告，分享小組內不同族群祭祖活動的各項特色，經由該活動，不同族群學生的歷史文化在班上得以發聲。另外，四年三班在「無奈」一詞的探究中，學生舉實例說出生活中的無奈，提供學生從生活經驗出發，展現其聲音歷史的機會：

師：什麼時候你會覺得無奈？

皓恩：媽媽叫我倒垃圾時。

師：為什麼？

皓恩：不知道。

師：倒垃圾這件事你想不想去做？

皓恩：不想，可是又要去做。

師：這就是無奈。生活中，你們覺得哪些事讓你們覺得無奈？

博皓：爸爸被扣薪水。心裡很不舒服，可是還要去上班。(觀察記錄，1999.5.17，四年三班，國語課)

學生在對「無奈」的討論中，將自己的家庭知識融入班級的討論，經由學生既有的經驗，學生更容易理解學校所欲教導的知識。

## (二)合作探究歷程促發多元視野的並立

合作探究教學主張應鼓勵各種不同的視野的出現，從學生既有的經驗與概念去建構知識。四年六班學生在探究「花言巧語」的詞義時，學生針對其視野與生活背景，提出對「花言巧語」的意見或代表人物。

師：社會上誰會花言巧語？

敏惠：法官！

敬書：壞人！

歆玉：老師！



敏惠：檳榔西施！

承霖：第四台廣告。

建勳：阿扁市長。

祥衡：我看是馬英九咧！

美璇：宋楚瑜啦！

師：有些政治人物會花言巧語對不對？政治人物說的話，什麼時候會花言巧語？

生：選舉。

哲宇：說自己政見的時候。

師：對，說了一堆政見，開了一堆空白支票，結果都沒有做。

莉庭：對！我們的市長就是這樣！

師：所以花言巧語就是用甜言蜜語去騙人的意思。（觀察記錄，1999.5.24，四年六班，國語課）

在討論「花言巧語」定義時，學生原本從以更難的成語解釋定義，到實例的舉隅，進入查字典、進行討論，最後進行對現實生活的思考，透過探究、討論，學生瞭解了花言巧語的定義，學校知識融入了學生的生活經驗與視野，更經歷了如何思考，解決問題的歷程。

#### 四、教師運用權威促發討論的進行

教師要進行合作探究活動，若遇上學生不提問題的情形時，教師也會運用權威去刺激學生提問：

場景：乙教師先請學生閱讀課文，並要學生在看的過程中，不懂的句子和新詞請圈起來，約過3分鐘。

輝杰：老師！我都看懂了！

師：有沒有問題？

（學生們沒出聲）

師：那我要反問你們了！（觀察記錄，1999.5.24，四年六班，國語課）

乙教師要學生提問，當學生無反應時，乙教師使用其教學的權力去刺激學生的對話，經她一刺激，學生基於害怕被問，答不出來，學生只能將自己心中的疑惑說出。但這種刺激學生提問的方式只是一種不得已的方式，合作探究教學應在教師的教學環境中，引導學生經由閱讀、討論，提出小組想探究的問題，該主動、內發性的問題，才能將學生探究的精神持續。

而乙教師在帶領學生探究的歷程中，言談間也常顯現教師「雖然賦予學生說話的權力，但你還是要聽我的」的潛在教學意識。

場景：學生在討論什麼是「甜言蜜語」。

生：可不可以查字典？

師：我沒有說不可以。(觀察記錄，1999.5.24，四年六班，國語課)

教學過程中學生問起，「可不可以查字典？」乙教師的回答是「我沒有說不可以？」，而不是直接回答「可以。」教師主導班級教學程序的意味極濃。四年六班常以小組合作探究的方式進行學習，但學生的說話權通常是在小組內，出了小組，在班級的教學流程裡，教學的進行及班級的決定權還是在老師身上。

而四年六班的乙教師，是最常使用小組合作探究教學的老師(回溯筆記，1999.5.30)，班上的學生彼此合作的情形很上軌道，但是當小組討論告一個段落，進到全班討論時，乙教師的主導意味較強，學生同時也比較不敢提問。

## 五、合作探究教學中教師的角色與衝突

在四年三班的戲劇表演過程中，對於弱勢學生提供了表現的機會，也增進學生對弱勢學生的接納。課後研究者與甲教師談話時，甲教師對這節戲劇課提出想法：

上這一課(時間穿梭機)的時候，他們就一直說要演戲，我問他們戲怎麼演？他們說拿課本上去念，我對他們說，這樣只是念課文不叫演戲，應該把台詞背起來，才有時間去想動作和表情。

在學生有小組合作的意願時，甲教師願意配合學生的意願，提供機會並作適當的指導。這亦是合作探究教學的主要特質，教學的出發點在於學生，教師應提供情境，引發學生學習的興趣，同時在學生合作探究的歷程中，也要提供適當的支持與引導。

雖然，小組的合作探究教學能引發學生溝通對話的機會，但是在教師的現場中，研究者也發現，教師對交付學生說話權無法安心，而有不斷掌控班級秩序的情形發生。例如在四年三班社會科的教學過程中常發現此類情形。

1999年5月24日的社會課，因當日討論的話題是學生真實生活的經驗，加上剛剛提到下午要玩遊戲，故學生上課的情緒很亢奮，有多位同學私下交頭接耳起來。丙教師會將各組的表現以X、O作標記寫在黑板，提醒學生要注意秩序。另外在「有秩序的生活」單元，也進行了討論活動：

單元主題：有秩序的生活

活動題要：各組花三分鐘的時間討論，提議一種遊戲。

各組派代表說明討論的結果，說明遊戲名稱、遊戲規則後，表決要玩哪一個遊戲，並決定下午第一節進行。而丙教師提出警訊，要學生愛護她的喉嚨，同時，提出以下的質疑：

師：我今天要來你們班的時候，心裡就一直想要不要進行這個活動？  
我想進行這種活動你們班一定會很吵。（觀察記錄，1999.5.24，四年三班，社會課）

社會科任丙教師老師要以小組合作的方式進行探究活動時，常會擔心把說話的權力交出去時，班級的常規常常無法掌握，教師在教學現場上常有這種兩難困境，心裡知道要開放，卻無法忘情於秩序。但是，經研究者查閱社會科教學指引，即提供該小組討論的教學活動。由此可知，教學指引仍發揮了部分引導教師從事教學改變的功能，惟為避免教學指引限制教師教學，其內容應有所轉型，它應提供各類相關的教學資源與不同的學習活動，供教師與學生配合主客觀的環境，選擇適當的教學活動。教師在合作探究教學中應將談話的權力交付給學生，教師的角色是提供情境，並給

予適當的引導。然而部分教師仍在交付學生發言權時無法忘情於秩序，教師進行探究教學應容許部分的吵雜，同時亦應鼓勵學生將自己所屬的文化知識納入學校的學習中，培養學生從不同的觀點及相互合作中去找尋問題、解決問題的能力。

## 六、三位教師進行合作探究教學的比較

三位教師不同的教學方式，形成不同的班級學習氣氛與多元觀點呈現。不同的教學信念將引導教學的方式，更影響班級的學習氣氛，三位教師在教學方面各有特色，茲表列如下：

表三 三位教師教學比較表

|              | 四年三班甲教師         | 四年六班乙教師               | 社會科丙老師                         |
|--------------|-----------------|-----------------------|--------------------------------|
| 主要教學方式       | 開放討論、戲劇         | 小組合作                  | 講述、小組討論                        |
| 課程權力有無<br>下放 | 部分，出現於教學<br>活動上 | 老師主導，但提供小<br>組活動的討論空間 | 教師主導一切，擔<br>心權力下放，會造<br>成秩序的失控 |

從上述的比較表可知，教學時甲教師善用討論、探究的方式，也較能包容學生的不同的意見；乙教師善用小組合作，但當學生與自己意見衝突時，仍主張學生要遵從自己的想法；社會科丙教師習慣用講述的教學方式，偶爾使用小組討論，但心中容易產生不安，擔心將說話權交付學生，班級的秩序會失控。

綜合上述三位教師的教學觀與教學方式，甲教師上課時班上的學生善於表達自己的意見，班級氣氛是安全的，氣氛也較為融洽。而乙教師用小組教學，提供班上學生合作探究的機會，但教學的進度多由乙教師控制，學生多僅能在小組內盡情發表，在班級層級談論觀點的機會不多。社會科丙教師上的雖是甲教師的班級，學生上在社會課的表現，也呈現較被動，不主動提問的情形。

## 伍、結論

根據上述觀察所得，本研究結論如下：

- 一、合作探究教學促發學生參與動機，也打破了班級既定的互動模式。
- 二、合作探究教學透過議題的論辯過程提供了差異多元的觀點，促進問題的解決並增進自我的瞭解。
- 三、探究過程中的溝通對話仍停留在歷史表層及生活經驗層次，未能深入歷史文化內涵進行理解與比較。
- 四、課程決定權（上什麼）仍依教科書進行，但教學活動（如何上），教師賦予學生部分決定空間。
- 五、三位教師皆肯定合作探究教學，但時間不足與秩序的控制是最大的威脅點。
- 六、教師權威在合作探究教學的正用與誤用有待商榷。

## 陸、建議

配合觀察所得，本研究提出未來實施多元文化探究教學的參考途徑：

- 一、課程透過部分的統整，降低學科負擔，幫助學生完整學習。
- 二、課程決定與教學進度方面賦予師生更多的彈性。
- 三、教學過程中班級內的邊緣人及弱勢文化學生需給予更多的鼓勵與支持。
- 四、教師利用權威促發討論，但應避免過度使用，壓抑學生學習的主動性。
- 五、多元文化合作探究教學應從生活經驗的表述逐漸進入文化內涵，進行文化的理解與比較。
- 六、利用合作探究式的教師工作坊，進行教師的進修研習，建立實踐與產出導向的研習模式，提升教師專業實踐能力。

本文先從合作探究教學的概念出發，認為多元文化的合作探究式教學，應考慮學習者本身文化的學習特性，及外在學習環境本身的文化多樣性，它所提供的是一個多元而豐富，充滿值得探索問題的情境，著重於情境的認知與探究，藉由探究的歷程，形成知識與求知的態度與技巧。並提出合作探究教學的知識觀，認為合作探究教學的知識生成是過程的、個人的、領悟的與發展的知識，不同於灌輸教學的結果的、他人的、接受的、傳遞的堆積性知識，而多元文化合作探究教學的師生關係是「人與人」的平等關係，更是彼此合作的伙伴關係，二者皆是協同創造知識的主體。

另外，在現場的教學觀察方面，多元文化合作探究教學值得肯定，不但能促進班級學生間的互動，透過此教學歷程更能開展更多差異多元的觀點，但是教學進度及秩序的維持是教師最感威脅之處。因此，未來如何配合課程的設計、提供教學彈性空間、善用教師權威、透過實踐式及產出式的教師工作坊，提升教師這方面的知能，將有助於多元文化合作探究教學的落實。

總而言之，合作探究教學的歷程，並不表示教師可讓學生為所欲為，教師應引導學生成長及發展，透過小組的合作，從作決定的過程，學會負責的態度。亦即，教師要從社會建構的精神，與探究教學的實際，進行多元文化教育，首要的信念即是「教師應先調整自己的學習觀和知識觀」。在教師具有該信念後，師生將有求知的熱情與分享的意願，並能在共同求知、彼此分享、理性批判、主動建構的過程中，從事知識的分享與建構。

## 參考書目

- 教育部(1998)。國民教育階段九年一貫課程總綱綱要。台北：教育部。
- 陳美玉(1998)。教師專業—教學法的省思與突破。高雄：麗文。
- 陳美如(2000)。多元文化課程的理念與實踐。台北：師大書苑。
- 陳麗華(1997)。情境模式的教學設計，*教育資料與研究*，18，26-34 頁。
- 溫明麗(1996)。理性、詮釋與多元文化教育：辯證性對話。發表於中華民國比較教育學會主辦，1996年國際學術研討會：教育改革—從傳統到後現代。

- Ackerly, R.(1993). **St Paul's:a School for the Community. Multicultural Education, 1(2)** , 20-24.
- Giroux, H. A.(1992). **Border Crossing**. N.Y.:Routledge.
- Hendry, G. D.(1996). Constructivism and educational practice. **Australiam Journal of Education, 40,1,19-45**.
- Leicester, M.(1989). **Multicultural Education: from Theory to Practice**. England: NFER-NELSON.
- Mehan, H., Okamoto, D., Lintz, A. & Wills, J. S.(1995). Ethnographic studies of multicultural education in classroom and school.In Banks, J. A. (Ed). **Handbook of Research on Multicultural Education** . N. K. : Macmillan.
- Whitaker, P.(1988). **Personal and Social Education**. Oxford: Basil Blackwell.

陳美如，現任教育部台灣省國民學校教師研習會副研究員