

傾聽孩子內在聲音： 112位孩子對話學習的探討

周武昌

新竹縣立中正國中校長

摘 要

臺灣的國民中、小學從過去關注學校行政，到重視課程與教學的發展，再到目前轉而關注學生學習，這樣的時代思潮有一定的脈絡可循，即學校重視以學生為學習的主體，逐漸以學生學習為中心，朝學習權回歸學習者的理念發展，而對話學習正好符應這樣的時代思潮。唯有傾聽孩子內在的聲音，才能貼近孩子學習的內在需要。本研究經由參與觀察、歷程評量、回饋反思中發現，在對話學習的歷程中，對於學生學習興趣的提升、理解學習內容的增進、整體學習品質的強化都是有幫助的。所以，學生學習要由獨白趨向走向對話學習。

關鍵詞：對話、對話學習、學習共同體

Listens Attentively to the Child Intrinsic Sound: the Study of 112 Children on Dialogue Learning.

Wu-Chang Chou

Principal, Hsinchu County Chung-Cheng Junior High School

Abstract

Taiwan's elementary school paid attention to the school administration from past, then to took the curriculum and the teaching development, when the ante version paid attention to the student learning, such current thought had certain vein to be possible to follow, lies in takes the student for the study main body, the school gradually take the student learning as a center, returned the study power learner's idea development, demonstrated the dialogue learning just right symbol should such current thought, listen attentively to the child intrinsic sound to be able to draw close to the intrinsic need which the child studied. Discovered from this research that, the dialogue learning may promote the interest which the student studies, promotes the student to study the content the understanding, enhances spirit which the student studies, then strengthens the student whole the study quality. Therefore, child's study should move towards the dialogue learning by the monologue.

Keywords: dialogue, dialogue learning, learning community

壹、研究的動機與問題

臺灣每年投入大筆預算進行補救教學，期望提高國民中、小學學生的學習品質，雖然更多教師教學的投入確實產生部分量化的成效，但對學生學習的整體影響並不明顯。誠如鄭勝耀（2016）所言，「主流文化自以為的善意並未符合孩子真正的內在需要」。顯然，教師教學時數的增加，反映在提升學生學習品質上的進展卻有限。學校教育必須落實在學生學習的經驗，過去著重教師教學的探討，認為老師教得好，學生自然學得好，學習是學生的事，因此對於學生學習的探討並未如教師教學的探討那麼有力，就如教師專業發展評鑑與教師教學社群關注教師教學甚於學生學習，讓學生學習的歷程被輕忽了。

學習是超越既有的經驗與能力，形成新的經驗與能力的歷程，在這樣的探索歷程中，處處充滿困難與挑戰，並非局外人所能體會，更不是教得多就學得好那麼理所當然，所謂「教好不等於學會」的重新發現，讓探討學生學習的實踐已然成形，並且展開積極的行動。佐藤學《學習的革命——從教室出發的改革》（黃郁倫、鍾啟泉譯，2012）一書出版後，在天下文化等民間團體的推波助瀾下，臺灣教育界重新燃起一股探討學生學習的熱情，投入學習共同體的實踐，強調以學生學習為中心，把學習權還給學生，關注學生內在思維的學習歷程。

佐藤學強調，學習是與他人、與事物、與自己的對話，這樣的概念在他 10 本中文翻譯書內出現不下百次，而且毫無例外地，每次都是三者一起出現，換言之，學習就是這三種對話的共同體，而且學習是經由這三種對話的歷程而形成的，這樣的學習稱為「對話學習」，強調學習應由獨白走向對話，經由對話實現每個孩子的學習權。「學習的實踐就是對話的實踐」，在這種對話學習的歷程中，學生所獲得的經驗是什麼？學生對上課內容的了解如何？學生上課的精神又如何？學生印象最深刻的部分是什麼？學生是否增加學習的興趣？增加興趣的理由為何？未增加興趣的原因為何？學生經驗到的對話學習的策略與方法為何？非常值得探討。

貳、對話學習的探討

佐藤學主張學習共同體，旨在學習中加入對話的理念，形成不同以往視域的獨特看法，以下列舉一些這樣的看法。

學習是透過與世界事物的對話、與他人的對話、與自己的對話，參與者重新建立與世界、與他人、與自己的關係，並重新建立各自的意義，這種意義與關係的重構就是學習。(鍾啓泉、陳靜靜譯，2013，頁 123)

學習是透過創造世界(認知的實踐)、人際交往(交往的實踐)、完善自我(自我內在的實踐)，這三種對話性的實踐而完成的。(李季湄譯，2003，頁 103)

學習是同教科書(世界事物)的相遇與對話、同教室裡的夥伴間的相遇與對話、同自己的相遇與對話。學習是由三種對話實踐——同客觀世界的對話、同夥伴的對話、同自己的對話所構成的。(鍾啓泉譯，2003，頁 376)

學習是與他人、與事物、與自己的對話，此為佐藤學「三位一體」的概念。這樣的觀念在佐藤學的 10 本中文翻譯書裡，出現不下 100 次，而且每次都是三者一起出現，所以學習是這三種對話的共同體，本研究稱此為「對話學習」，強調學習共同體的核心概念為「對話學習」。這個「三位一體」的概念如圖 1。

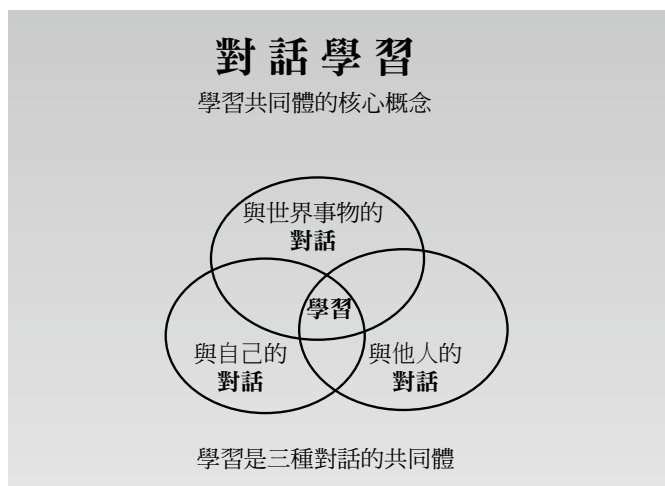


圖1 對話學習概念

圖 1 中出現次數最多的就是「對話」這兩個字，但佐藤學從來沒有說明「什麼是對話」？究竟對話是什麼呢？

對話不是一般交談的 conversation，而是一種深度匯談的 dialogue (柯雅琪

譯，2001)。對話是共同思考、共享性思維的過程與影響，是兩種或兩種以上意識（思維、想法）的平等交流，會產生既與它們有關，又與它們不同的全新意識（思維、想法）（周武昌，2009）。因此，用新的眼光看待舊的事物，把不同的概念組合成全新意義的概念就是對話，這樣的理念是實踐學習共同體必須把握的課題。

對話不是「早安！您好嗎！」這類的用語（Freire, 1997），對話與日常生活的口語閒聊有別；對話也不是開會（Issacs, 1999），會議的所在未必在於對話；對話也不是討論、辯論、交涉或談判（Bohm & Nichol, 1996），它們通常遠離對話。Buber 認為對話不是「我一它」關係，而是「我一你」關係（陳維綱譯，1991）；Habermas 主張對話不只是自我主體性，更在於互為主體性（曾慶豹，1998）；藤守堯（1995）主張對話在於文本不斷的創造生成；Gadamer 堅決指出「真理在對話中」（洪漢鼎譯，2007）；Bahktin 進一步強調對話是人存在的本質，是永恆的共歡、共賞、共話（白春仁、顧亞鈴譯，1998）。

從上述八位代表性人物的對話思想探討中，我們發現對話具有三種形式，包含人與自己、人與他人、人與文本（事物）；對話也融合七種內涵，包含言談互動性、平等話語權、互為主體性、情境開放性、歷程創造性、行動倫理性、意識批判性（周武昌，2009）。因此，對話的操作性定義是舉凡符合此三種形式與七種內涵者均屬之，而這樣的定義與佐藤學論述相似的是三種形式，看似不同但其實本質相通的是七種內涵，是多種意識（思維、想法）平等交流而形成的。

不僅臺灣企業界對對話不甚了解（陳彥宏，2006），國內外教育界對對話也不甚了解（周武昌，2009）。誠如王松濤在「對話、社會、教育」譯叢總序中所說：「國內（大陸地區）對對話教育鮮有研究……未認識到對話本身就構成一種革新性的教育觀」（王松濤譯，2004）。的確，學習加入對話意識所形成的「對話學習」，具有革新性的教育觀，包含全新的課程觀、概念再造的知識觀、理念翻轉的教學觀、典範轉移的專業成長觀。論述如下：

一、全新的課程觀

佐藤學在《教師的挑戰：寧靜的課堂革命》序言說：

那種以黑板和講臺為中心，眾多兒童整齊劃一地排排坐的課堂，以學科為中心，讓兒童習得教師所傳遞的知識、技能，然後借助考試來加以評量的教學方式，已經進入歷史博物館了。（鍾啟泉、陳靜靜譯，2013，頁1）

這也是歐用生（2012，頁 144）在分析日本中小學單元教學研究後，有感而發地在結語中說：

日本教師已經編織了優美的織品（學習共同體），供世界的教師和研究者著色，（在臺灣的）我們如果不想為這個織品著色，是否也該反省我們要進行怎樣的改革。

這樣的反省似乎說出了臺灣很多人的共同心聲。

說巧不巧地，臺灣中小學就在這個當下，進行走向對話的學習共同體的改革，而且在教育界遍地開花。佐藤學在 2013 年 8 月 23 日很訝異地說（引自歐用生，2014，頁 4）：「臺灣這一波的學校改革成效，遠遠超過他的預期，甚至偏遠的中小學都做得有聲有色」。然而，歐用生（2014，頁 4）在深入臺灣校園現場進行探討與反省後認為，臺灣只能說是「外在形式初俱，實質有待深化」。因為前路迢迢，我們只能一步、一步、再一步、蹣跚前行……

佐藤學主張：

創造以學習為中心的「登山型」課程，首先是設定作為教學內容核心的主題，接著學習者能用多種多樣的方式，展開活動的、交流的、反思的探究，最後能相互表現和共享學習的成果。（李季湄譯，2003，頁 103）

因此，學習共同體的課程觀是主題、探究、分享的過程，也就是把與對象物的接觸與對話、與學習者的接觸與對話，和自我接觸與對話作為單元的單位而加以組織，就是把「活動的、交流的、反思的探究」作為一個一個的單元來加以組織（李季湄譯，2003；頁 103），如此對話學習的理念，形成了全新的課程觀。這樣的課程理念概念如圖 2 所示。

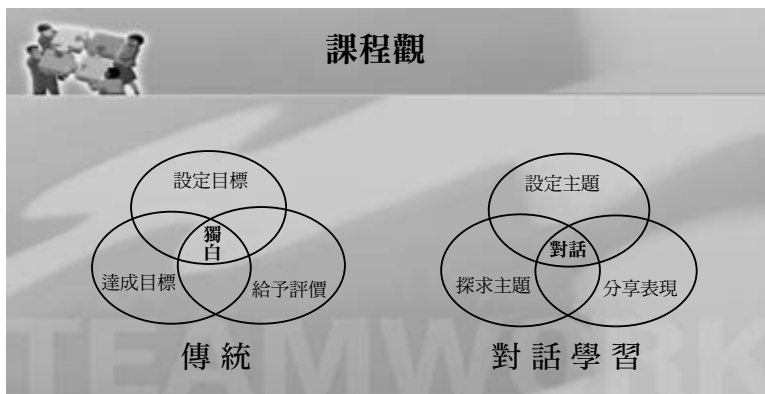


圖2 對話學習課程理念概念

吳俊憲（2014a）認為，學習共同體的理論依據源自 Dewey 民主主義教育理論和 Vygotsky 認知發展理論，再經佐藤學整合後提出獨到見解。戴康祐（2014）主張，佐藤學的理論基礎主要為 Dewey 與 Vygotsky 的教育理論，Dewey 把學習視為反省思維的社會過程，Vygotsky 把學習定位為社會建構的對話過程，佐藤學則將其發展為對話學習的三位一體論：重建世界、夥伴與自己的關係。因此，此三人皆肯定教育與學習的本質是對話的。傳統的課程觀要走向對話，實施主題、探究、分享的對話學習，才能兼顧「平等」與「優質」的平等交流、共同思考、相互傾聽、互相學習的共享性思維，進而維護每一個人的學習權，達成民主是與他者共生的方略。

Vygotsky 認為，「兒童」發展水平有兩個：一個是「兒童」自己實力所能達到的水平；另一個則是經由「他人」予以協助後所達到的水平，而經由「他人」協助的過程稱之為鷹架作用（引自吳俊憲，2014b）。本研究認為，上述的「兒童」與「他人」的用詞都有必要加以擴大，這樣的概念不只適用於「兒童」，而是適用於所有人，包含兒童、青少年、甚至成人；而「他人」一詞宜改為「他者」，這個「他者」包含他人、世界事物與自己，因為與世界事物的相遇與對話，同樣可以提高原來的水平；同理，經由自己的反思、覺察與頓悟，在自我意識內加入他者（他人或他事物）意識，也能提高原來的水平。而既然經由與自己、與世界事物、與他人的對話，都能提高原來的水平，則從「不知」經鷹架作用（課程設計）到「知」就是伸展跳躍的學習，發生作用的核心概念就是「對話」。

二、概念再造的知識觀

佐藤學強調教室的三個活動系統是活動、交流與反思，構成教室中學習的首要工作是組織媒介化的活動，其次是透過人與人的切磋與交流，最後再經由表現和共有而進行反思性思考，形成學習的最大推動力（李季湄譯，2003）。以下就佐藤學的觀點加以說明：

活動：學習是與人、物、工具及素材的接觸，進行媒介化活動而實現的。因此，必須在上課時組織觀察、調查、實驗、討論及表現等各種具體的活動。（李季湄譯，2003，頁 126）

交流：在對話交流中追求互惠學習，能積極接受他人的多種意見和認識，並毫無保留地告知自己想法。（李季湄譯，2003，頁 127）

反思：表現所學到的東西，並透過和同伴共有，才能反思性地領會到知識與技能，確切地掌握其涵義。（李季湄譯，2003，頁 127）

在教學活動設計時，要包含教室的三個活動系統，分別為：活動（作業）一人與事物對話，展開活動式學習；交流（小組學習）一人與他人對話，發展交流學習；反思（分享表達）一人與自己的對話，促進反思與分享。因此，教室中的對話可謂是學習品質的核心（游秀靜，2013）。可見，對話顯現在教室現場的每一個角落，教學過程的每一個風景都能發現其蹤跡。因此，佐藤學強調在對話學習中，跟對象與他人的對話本身是一種學習的行為，學習被理解為在對話的過程之中（鍾啟泉譯，2004）。因此，對話學習不是把習得的知識視為個人掌握和獨吞，而是人們一起共享知識，知識是公開和開放的。

學習在對話中產生，知識在學習中產生，因此，可以說「學習在對話中」、甚至於「真理在對話中」，這就是學習共同體的知識觀，即經由活動、交流、反思的對話學習，形成一種真、善、美的知識。而這三個教室活動系統，都蘊含了與他人、與事物、與自己的三種對話形式，就如圖 3 所表達的連結關係。

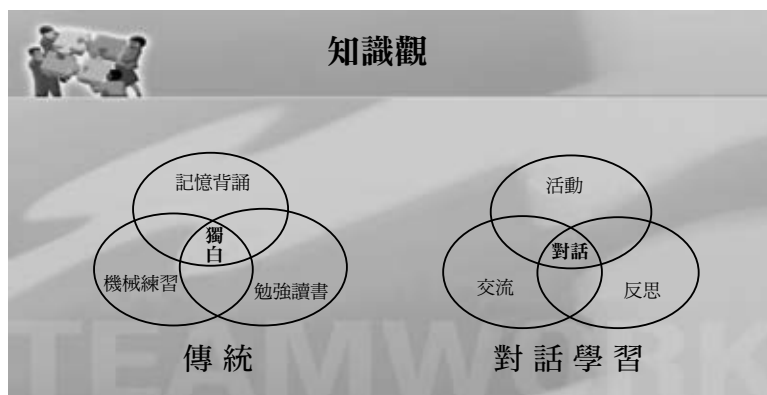


圖3 對話學習知識理念概念

然而，這三種對話並非只存在於整體的活動、交流、分享系統中，更發生於各個個別系統之內。在活動中，不只是進行人與事物的對話，孩子也必須和參與的師生產生緊密的連結關係，形成與他人相遇的對話，因此，必須從此過程中連結到自己的思維，從中形成主動思考，進行與自己的對話。同樣地，在交流中，不只是進行人與他人的對話，孩子必須與學習事物產生緊密的連結關係，形成與學習事物的相遇與對話，因此，也必須從此過程中連結到自己的思維，

從中形成主動思考，進行與自己的對話。同理，在分享中，不只是進行人與自己的對話，孩子還必須於整個學習過程中統整所有的學習事物，與事物對話，產生覺察與頓悟，因此，也必須從此過程中連結到他人的思維，從中形成共同思考，進行與他人的對話。總之，對話是活動、交流、分享等三大教室活動系統的核心思維。

知識源自學習，學習源自對話，與人、與事物、與自己的相遇與對話，是學習的起源。學習共同體課堂中，學習的發生來自於「對話在起作用」。如果把學習看作「主體」，是一個活生生的「主人翁」，則在對話學習中，這個主角「主人翁」所表演的，是古今中外所有電影、電視、網路節目中，最真實、最良善、最美好的故事。總之，透過活動體驗、交流分享、反思表達，師生進行與自己、與他人、與世界事物的相遇與對話；經由這樣的過程與產生的影響，形成包含技術性、實踐性與批判性的三大反思，進而構築世界（認知的實踐）、構築同伴（交往的實踐）、構築自我（自我內在的實踐）。學習的精彩故事即源自於此。因此，學校的目的與教師的責任不只在於教師「教好」，更在於學生「學會」，實現每一個孩子的學習權。

三、理念翻轉的教學觀

佐藤學主張教師教學行為的三要素：傾聽學習者的心聲、串聯學習者的思考、回歸學習材料的本質（鍾啟泉譯，2013）。以下就佐藤學的觀點加以說明：

傾聽：在課堂教學中重要的是師生是否能夠審慎地、謙遜地聽取他者的話語，只有擁有這種氣質的人們，才能創造教室對話的氣氛。（鍾啟泉譯，2013，頁 112）

串聯：教師在教學中把教材與學習者聯繫起來，把一個學生的發言同別的同學的發言聯繫起來，把某種知識同別的知識聯繫起來，促進能夠引發別的發言的發言，促進教學的深化。（鍾啟泉譯，2013，頁 112）

回歸：教師適時地把話題返回原點，反芻學習者不能理解的闡述，一旦追憶、回味之後，會將學習者的思考引向更加深入與精緻。（鍾啟泉譯，2013，頁 112-113）

這樣的教學理念，與傳統的疏離、講授、趕課的「老師講、學生聽」、「講光抄、背多分」趨向獨白的形式，截然不同。學習共同體強調走向對話，實施傾

聽、串聯、回歸的對話學習，形成理念翻轉的教學觀。教師要傾聽孩子的話語，了解孩子與事物（文本）、與同學、與自己產生了怎樣的互動。然後，教師的課堂話語像針線編織般，引導每個孩子在事物（文本）、與同學、與自我間不斷地來回游移，持續產生意義與關係（游秀靜，2013）。當然，也要適時地回歸學習事物、他人與自我的本質，形成他者意識與自我意識的交流，進而產生共享性思維的關係與意義。這樣的教學理念概念如圖 4。

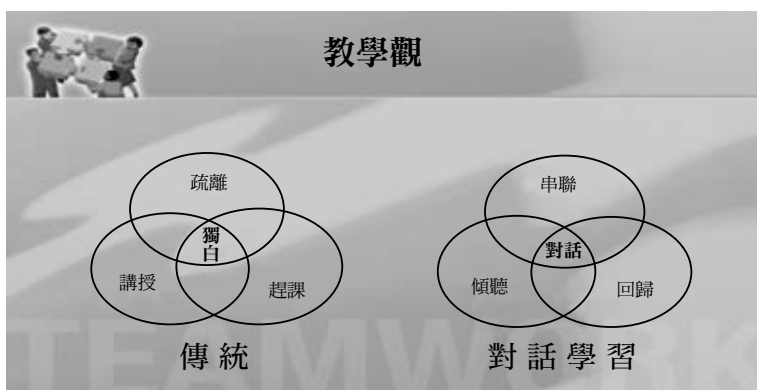


圖4 對話學習教學理念概念

因此，三種對話並非只存在於整體的傾聽、串聯、回歸的教學活動中，更發生於各個個別教學活動之內。在傾聽中，不只是進行人與他人的對話，還必須與學習的事物產生緊密的連結關係，回歸學習的本質，形成與事物相遇的對話，因此，也必須從此過程中連結到教師自己的思維，從中形成主動思考，進行與自己的對話。同樣地，在串聯中，不只是進行人與事物的對話，教師必須和參與的學習者產生緊密的連結關係，形成與他者的相遇與對話，同時也必須從此過程中連結到教師自己的思維，從中形成主動思考，進行與自己的對話。同理，在回歸中，不只是進行人與自己的對話，教師必須就整個教學過程中，統整所有的教學事物，與事物對話產生覺察與頓悟，因此，也必須從此過程中連結到學生他者的思維，從中形成共同思考，進行與他人的對話。總之，對話是「傾聽、串聯、回歸」的三大教學活動中的核心思維。

理想的教學是「孩子與教材一起、與同伴一起、與教師一起學習」，而教師也從孩子學習的實踐中，描繪學習這樣的一種基本構圖（黃郁倫、鍾啟泉譯，2012）。因此，在對話學習中，除了所有參與的孩子在學習外，教師也從教材中學習、從孩子身上學習、甚至從教師自己身上學習。佐藤學主張，「任何的課堂

實踐中，教師都必須強調以下三大課題：尊重每個學生的學習尊嚴、尊重教材的發展性、尊重教師自身的教育哲學」(黃郁倫譯，2013)。由此，教師形成與孩子的相遇與對話、與教材的相遇與對話、與教師自己的相遇與對話。總之，教師在傾聽、串聯、回歸的教學活動中，必須以上述三大課題為基礎，在教學實踐與校本研修中，落實參與其中、進而分享彼此、形成共同思考、並且相互學習。

四、典範轉移的專業成長觀

教師在共同備課、公開觀課、共同議課的單元教學研究中，正如同學習共同體教室中的學生，開始構築世界、構築同伴、構築自我，教師的專業也在這共同體中逐步成長(游秀靜，2013)。在學習共同體的教室中，不再只是「老師講、學生聽」，教師要把學習的主導權還給學生，所有師生均可在對話學習的過程中，學會尊重包容與溫暖回應，體會學習的快樂。佐藤學強調：

共同備課重點在於教師風格、學習主題、學習者經驗、同僚性對話參與。公開觀課重點在於學習如何發生、學習遇到什麼困難、從觀課中學習了什麼？共同議課重點在於學習的發生、學習的困難與突破、觀課心得分享。(鍾啟泉譯，2003，頁103)

共同備課的主要工作在於探究如何解構和再建構教材文本，並設計伸展跳躍的題目。公開觀課聚焦於學生的學習是否發生而不是在授課教師身上，參與者較能採合作開放態度，更客觀且真誠地描述觀課心得。共同議課的焦點是請參與者就學生學習做真實性的反應與描述(吳俊憲，2014b)。學習共同體跨越臺灣原來對於教師的想像邊界，它讓教師的專業圖像愈來愈立體，不再只是面貌模糊、只讓人記得會不會教書的「老師樣」(卯靜儒，2015)。

卯靜儒(2015)在〈解開學習共同體實踐歷程中教師專業發展的密碼〉一文中指出，學習共同體備課／觀課／議課三位一體的模式，蘊含能幫助教師專業永續發展的密碼，包含貼近教師日常教學脈絡與學校體制運作、團隊學習擴大視野增進專業發展效益、營造安全且具支持性的專業學習氛圍、觀課議課提供多重視角放慢速度看見教學的複雜度、專業學習是發展一種能觀看學生的眼睛與聆聽學生的耳朵、團隊學習下教師教學推理知識的豐富連結、團隊激發教師的課程潛力。單元教學研究的三部曲，充滿了與他人、與事物、與自己的對話，這種「三位一體」的概念，顯現所有參與者都在學習。

如此的教師專業成長的理念，與傳統的研習、學分、講授趨向獨白的教師進

修形式，截然不同，學習共同體強調走向對話，實施教師共同備課、公開授課與觀課、共同議課的對話學習，形成典範轉移的教師專業成長觀。這樣的專業成長理念概念如圖 5 所示。

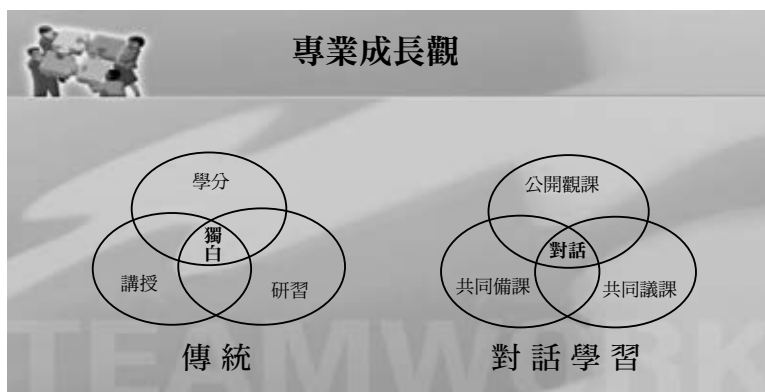


圖5 對話學習專業成長理念概念

然而，這三種對話並非只存在於整體的備課／觀課／議課的活動中，更發生於各個個別活動之內。在備課中，不只是進行人與他人的對話，參與者必須與學習的事物（共同教案或學習單）產生緊密的連結關係，形成與事物相遇的對話，因此，也必須從此過程中連結到教師自己的思維，從中形成主動思考，進行與教師自己的對話。同樣地，在觀課中，不只是進行與事物的對話，教師必須從傾聽與觀察中主動思考獲得理解，形成與自己的相遇與對話，因此，也必須從此過程中連結到學生的思維，從中形成共同思考，進行與他人的對話。同理，在議課中，不只是進行人與教師自己的對話，教師必須就整個教學過程中統整所有的教學事物，與事物對話產生覺察，因此，也必須從此過程中連結到學生他者的思維，從中形成共同思考，進行與他人的對話。總之，對話是教師備課／觀課／議課的核心思維。

為了落實對話於學習中，在備課時應留意的地方在於：學生「想要上更難一點的課」，期待「我不會的課程」，而不是「我會的課程」，更不是「太過簡單的上課內容」（黃郁倫、鍾啟泉譯，2012）。因為學習是從既知的世界出發，探索未知世界的旅程，是一種超越既有的經驗與能力，形成新的經驗與能力的挑戰。再者，如果教師僅僅關注在「上課」本身，不能以學生的「學習」為目的，將是本末倒置的（黃郁倫、鍾啟泉譯，2012）。因此，在教材、學習單、教學活動、甚至整個課程設計等各方面，都必須兼顧學生學習的特性、教材的發展性、教師

自己的專業性，才能讓師生的學習真正的發生。

為了落實對話於學習中，在觀課時應留意的地方在於：觀課不只是觀看，更在於傾聽，因為「觀看的時候是旁觀者，而傾聽的時候才是參與者」(鍾啟泉、陳靜靜譯，2013)，教師必須參與課堂中的學習，從與教材、與孩子、與自己的對話中學習。如此，尊重孩子的學習權、尊重教材的發展性、尊重教師自己的專業性，才能讓孩子真正的「學會」。因此，佐藤學指出「傾聽孩子的心聲是老師最重要的任務」(鍾啟泉、陳靜靜譯，2013)，並且教學的活動在於傾聽與觀察，學習的活動在於言說與表達，從師生的分享與表現中，更能確定師生的學習真正的發生。

為了落實對話於學習中，在議課時應留意的地方在於：「怎麼教孩子學」應放在校本研修的主要對話(黃郁倫、鍾啟泉譯，2012)，關注孩子是否學會，學習迷思與突破是議論的焦點所在。同時，佐藤學主張議課的大方向應從「教材的教法」(how to teach math)走向「教材的學習的教法」(how to teach children to learn math)，從教師如何教好擴展至教師如何讓學生學會(黃郁倫、鍾啟泉譯，2012)。孩子在學習中遇到什麼困難？教師如何引導孩子克服這些困難？進而讓師生的學習真正的發生。

五、小結

佐藤學提醒，「儘管對學校來說，對話是無比重要的，但教室裡到處都充斥著師生的獨白」(鍾啟泉、陳靜靜譯，2013)。Bahktin 強調，「生活就其本質而言是對話的，獨白是對生活本質的背離」，並且「對話的終了，與人性的毀滅是同義語」(羅貽榮，2006)。因此，對話是無限進行的歷程，永遠不能終止，對話終止之日，就是人性毀滅之時！基於對話的非預設、未完成的特性，「學習共同體的改革之路，並沒有標準作業流程(SOP)，也非學校問題的處方箋」(黃郁倫譯，2013)。由此，「相信學校改革能夠成功的人，所實踐的改革不可能成功；唯有認知當中的不可能，才有可能將學校改革導向成功之路」(黃郁倫譯，2013)。所以，佐藤學強調學校是教育的現場，學校改革的一切答案在現場(鍾啟泉譯，2014)。學校必須從內部(做根本)變革，除了這條路，沒有別的改革方法。

學習共同體就像是一個活生生的有機體，每一個部分、每一個細胞都包含著這個有機體的生命的全部信息(基因)。就本研究上述所有論述而言，這個基因就叫做「對話」。同時，作為有機體的學習共同體，其生命或靈魂—對話學習，滲透在佐藤學每一時期每一個研究課題當中，從本研究所主張的對話學習可以發現，這些翻轉的課程觀、知識觀、教學觀、教師專業成長觀的課題，組成這

個學習共同體的「有機整體」。因此，佐藤學主張對話式溝通是學習共同體的基本前提（黃郁倫、鍾啟泉譯，2012）。同時，對話是學習的核心（李季湄譯，2003），並且真正的學習是一種對話與修煉的過程，學習的實踐就是對話的實踐（鍾啟泉譯，2013）。總之，對話學習為學習共同體的生命（靈魂），而學習應由傳統的獨白趨向走向對話學習。

參、研究的方法與步驟

一、研究方法

探討孩子對話學習的實踐，是屬於人文科學的研究，不能用自然科學的研究方法，因為自然科學是知識的一種獨白形式，人們依靠智力觀察來討論事物。這裡只有一個主體，就是認知主體和表達主體，只有無聲音的事物出現在它的面前（蔣子華、張萍譯，2008）。但是，我們不能把主體作為一種客體來感覺和研究，因為如果它沒有聲音，就不能是主體。所以，對它的認識只能是對話性的。同時，羅貽榮（2006）強調人文科學的研究對象是主體，主體本身不可能作為物來感知和研究，因為作為主體，不能既是主體又沒有聲音（指一個人的意識、立場、評價等），所以，對他的認識只能是對話性的。

基於以上的論述，本研究採用參與觀察、歷程評量、回饋反思的對話研究方法，研究者參與所有實踐的歷程，包含研究計畫的構思、邀請與增能參與夥伴、共同備課、公開觀課、共同議課、撰寫研究報告等。對話學習強調設身處地、同理地理解研究對象的所行所思，除觀察外在行為外，更重視內在思維的理解，也就是不只觀察，更要傾聽，強調研究者是觀察者，也是參與者，更是理解者與詮釋者。因此，研究者全程參與觀察的目的在於確保共同的教案設計與學習單，確實融入了對話學習的理念，如主題、探究、分享的教案設計、活動、交流、反思的探索體驗與傾聽、串聯、回歸的教學發展，確定教師夥伴所實踐的就是對話學習。此外，藉由共同備課、公開觀課、共同議課三者的交叉比對與所有教師夥伴多元看法的分享核對，多方印證所蒐集資訊的正確性與客觀性，確保本研究的可信度與準確度。

在對話學習的實踐歷程中，採用歷程評量的方法在於互為主體的理解與詮釋學習現場的教室風景，深入參與者內在的思維，形成主、客觀融合的研究發現。因此，本研究採用全程錄音、錄影方式，四科總計 12 小時忠實地記錄對話

學習的歷程，包含共同備課、公開觀課、共同議課三部分。研究者不斷反覆地觀賞全部影片五次以上，並將其精彩畫面濃縮剪輯成每科約 30 分鐘的紀錄影片。同時，在參與歷程中，研究者也發表兩篇論述：〈對話學習的連線報導〉與〈跨領域對話學習的實況報導〉，讓教師夥伴檢視研究者的理解與詮釋，取得互為主體的視域融合。之所以採用如此設計，是為了多方交叉比對檢核，進一步確保本研究的信度與效度。

在對話學習的實踐歷程中，採用回饋反思的方法是蒐集四位教學夥伴與 112 位孩子的看法，以呈現參與者內在真正的心聲。因此，本研究採用「學生意見回饋表」，問題包含：「是否了解這堂課老師上課的內容？」、「您這堂課上課的精神如何？」、「是否增加您對學習這門課的興趣？」、「老師在教哪一部分的時候您印象最深刻？」，另採用教師夥伴「觀課前、中、後的回饋反思表」，問題包含：「我想要在課堂中看見什麼？」（觀課前填寫）、「在觀課之後我的收穫是什麼？」（觀課後填寫）、「在議課之後我的收穫是什麼？」（議課後填寫），以更完整呈現整個對話學習的歷程。同時，這樣的設計包含個別師生意見的內在檢核與全體師生看法的外在檢核，前者內在檢核如學生增加興趣理由與印象深刻部分的比對，以及教師夥伴觀課前、中、後連貫反思的檢核；後者外在檢核學生綜合意見與教師夥伴看法的交叉比對，再一次確認本研究的信度與效度。

二、研究步驟

本研究旨在理解與詮釋 112 位孩子在對話學習中的經驗，具體步驟包含組成對話學習團隊、贈閱專書與對話學習文本分享、選擇班級與教學單元、進行八場共同備課、公開觀課、共同議課，分述如下：

（一）組成對話學習團隊

經由研究者的邀請，有四位同仁願意參與本研究。其中，雲（化名）是教務主任，主任經歷 15 年以上，教學科目為國文科，對話學習有二年以上的實踐經驗，所以主任一口就答應了。怡（化名）擔任訓管組長，任教音樂課程已超過四年，對對話學習有興趣，所以非常快地就同意了。另外兩位：貞（化名）老師擔任童軍、家政課程，勻（化名）老師擔任健康教育、體育課程，兩位任教均已第二年，對於學校推展對話學習有一定程度的了解，所以在研究者誠意邀請下也同意參加團隊。參與本研究教師夥伴學經歷及分工如表 1。

表1
參與教師夥伴學經歷及分工

本研究夥伴	姓名	教學年資	生日	學歷	分工	對話學習經歷
參與夥伴	雲	25	43.*.25	東吳大學	備課授課 觀課議課	2
	怡	5	74.*.05	藝術大學	備課授課 觀課議課	
	貞	4	61.*.28	靜宜大學	備課授課 觀課議課	1
	勻	2	79.*.25	體育大學	備課授課 觀課議課	

(二) 贈閱對話學習專書與文本分享

文本分享主要以「學習共同體到底翻轉了什麼？——對話學習的啟示」為主，透過有系統、有組織地陳述對話學習的課程觀、教學觀、知識觀、專業成長觀，讓參與教師夥伴理解，引導正確理念方向，進而在教學實踐上加以應用，紮實地穩健前行。而為進一步奠定夥伴實踐的理論根基，運用先行者的智慧，站在巨人的肩膀上，看見更遠、更廣的視域，本研究贈送教師夥伴每人 10 本書，這些書的作者、譯者、出版年代、書名臚列如下：

1. 佐藤學著、李季湄譯（2003）。靜悄悄的革命——創造活動、合作、反思的綜合學習課程。
2. 佐藤學著、黃郁倫、鍾啟泉譯（2012）。學習的革命——從教室出發的改革。
3. 佐藤學著、黃郁倫譯（2013）。學習共同體構想與實踐。
4. 佐藤學著、黃郁倫譯（2014）。學習革命的願景——學習共同體的設計與實踐。
5. 沈盛圳、林文生、林秋蕙、柯華葳、陳心儀、陳麗華、潘慧玲、簡菲莉（2013）。學習共同體——台灣初體驗。
6. 佐藤學著、鍾啟泉譯（2003）。課程與教師。
7. 佐藤學著、鍾啟泉譯（2004）。學習的快樂——走向對話。
8. 佐藤學著、鍾啟泉譯（2013）。學校的挑戰——創建學習共同體。

9. 佐藤學著、鍾啟泉、陳靜靜譯（2013）。教師的挑戰——寧靜的課堂革命。

10. 佐藤學著、鍾啟泉譯（2014）。學校見聞錄——學習共同體的實踐。

（三）選擇班級與教學單元

參與對話學習的班級、科別、學習單元配合教學進度，經由任教夥伴的考量與選擇，共四個班級，112 位學生的概況如表 2。

表2

參與對話學習的班級、學生、科別、學習單元概況

屬性 班別	參與科別 學習單元	授課 夥伴	學生 人數	班級特性	學生特質
804	國文 食蔥有時	雲	28 男 15 女 13	國文、自然分組 合作學習兩堂 課，平時以傳統 授課方式居多。	大部分學生學習 較被動，討論的 習慣與風氣有待 培養。
704	體育 新式健康操 一跑跳運動	勻	25 男 14 女 11	大部分科目採用 分組學習，平時 學生座位口字型 居多。	漸有討論的習慣 與風氣，惟聆聽 與尊重別人的素 養仍待加強。
902	家政 投資理財一 種瓜得瓜	貞	30 男 18 女 12	英文、國文分組 合作學習兩堂 課，平時以傳統 授課方式居多， 曾獲班級整潔秩 序榮譽班。	大部分學生對學 習缺乏動機，弱 勢家庭的孩子超 過一半，並有三 位資源班孩子。
803	音樂 光影交織的 樂章—德布 西	怡	29 男 17 女 12	國文、數學學共 三堂課，平時以 傳統授課方式居 多。學業成績為 四班之末，惟曾 獲全校學期進步 班。	大部分同學未能 預先完成學習 單，討論的風氣 與習慣有待培 養，惟活動課具 有潛能，願意接 受教導。

從表 2 可以看出：參與科別是跨領域的，包含國文、體育、家政、音樂等不同科目，授課夥伴教師有四位；學生總數 112 位，男生有 64 人，女生有 48 人，男女比例 4：3；這四個班的班級特性是三個班曾接受分組合作或學習共同體兩到三堂課的經驗，只有 704 班大部分科目採用分組學習；學生特質是弱勢家庭的孩子超過一半，大部分學生的學習均較被動，缺乏學習動機，討論的習慣與風氣有待培養，聆聽與尊重別人的素養仍待加強，惟對活動課程具有潛能，願意接受老師教導。

（四）進行八場公開備課、授課觀課、共同議課

本研究的公開備課不同於傳統只有教學者編寫教案的做法，而是採用潘慧玲、黃淑馨、李麗君、余霖、劉秀嫻與薛雅慈（2015）所發展的「學習者中心的學習活動設計備課單」，先由任教夥伴依平時上課所需加以填寫，並提出於團隊共同備課時之夥伴對話交流意見，形成團隊的「共同備課單」，由該節擔任教學夥伴代表團隊進行教學演示，授課時以學生分組學習為主，著重提供學生互惠、互學的機會。之所以採用上述備課單的原因在於其強調以學習者學習為中心，並能適切地融入對話學習的理念。

公開觀課亦不同於傳統以觀察教師教學為主的教學觀摩，而是以學生分組學習的深入觀察為重心，看見學生學習如何發生？學習有何困難？如何克服？尤其發現學生如何從與他人的對話、與學習事物的對話、與自己的對話中產生學習，甚至看見學習如何表演、對話如何起作用？共同議課更不同於傳統的教學觀摩在於評析教學者的教學優、缺點，而是以從學生身上看到（學到）什麼、從教學者身上看到（學到）什麼作為共同議論的焦點，期望從不同觀察面向的交流對話中，產生新的教與學的觀點，尤其是對學生學習發生的洞察。因此，本研究對話學習的主要活動概述如圖 6。

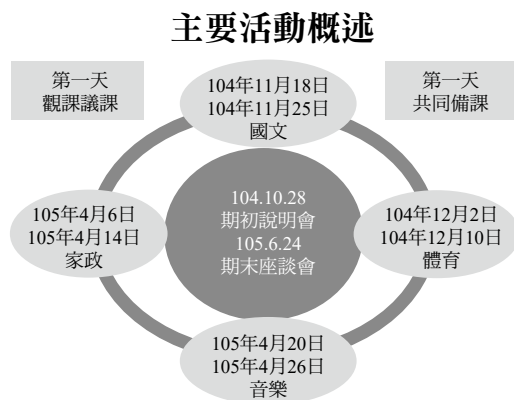


圖6 對話學習活動

從圖 6 可以看出教師夥伴紮紮實實地進行了八次公開備課、授課與觀課、共同議課，每科兩個半天：第一天進行共同備課兩節課共 90 分鐘，第二天第一節進行授課與觀課、第二節進行共同議課各 45 分鐘，合計 180 分鐘，四科總計 12 小時，這些點點滴滴的實踐歷程都予以錄影記錄，客觀地呈現團隊師生所走過的成長足跡。為利於三種對話融入備課、觀課、議課中，特別強調：在「備課」時融入三種對話的課程設計，提供學習者不同對話的時間與空間的安排，除了與他人對話外，也安排與自己、與學習事物對話的機會。在「觀課」時特別觀察與傾聽學習者運用三種對話的情形，把「學習」當作「主體」，看到「學習」這個主角的「表演」。在「議課」時，特別針對以下問題加以省思：三種對話如何發生？如何促進學習？從這樣的歷程學到什麼？這樣的歷程又產生什麼影響？綜合上述「備課」、「觀課」、「議課」三部曲的歷程就是對話學習實踐的歷程。

肆、孩子在對話學習中的體驗

一、上課內容的了解

在國文方面，所有學生從大部分了解到全部了解占 26/28，有 95% 以上；在體育方面，所有學生從大部分了解到全部了解占 21/25，有 80% 以上；在家政方面，所有學生從大部分了解到全部了解占 29/30，有 95% 以上；在音樂方面，所有學生從大部分了解到全部了解占 26/29，有 90% 以上。有關學生對於上課內容的了解如表 3。

表3
學生對上課內容的了解情形

項目 科別	完全了解	大部分了解	有一點點懂	完全不懂	其他	小計
國文	12	14	2			28
體育	11	10	3	1		25
家政	11	18	1			30
音樂	11	15	3			29
合計	45	57	9	1		112

總的來看，所有學生對上課內容的了解，從大部分了解到全部了解占 102/112，超過九成。

二、學生上課的精神

在國文方面，所有學生從有精神到全神貫注占 20/28，有 70% 以上；在體育方面，所有學生從有精神到全神貫注占 20/25，有 80% 以上；在家政方面，所有學生從有精神到全神貫注占 24/30，有 80% 以上；在音樂方面，所有學生從有精神到全神貫注占 22/29，將近 80%。有關學生上課的精神如表 4。

表4
學生上課精神情形

項目 科別	全神貫注	有精神	有時會分心	精神不佳	其他	小計
國文	5	15	7	1		28
體育	6	14	4	1		25
家政	7	17	6			30
音樂	7	15	3	4		29
合計	25	61	20	6		112

總的來看，所有學生在上課的精神方面，從有精神到全神貫注占 86/112，將近八成。

三、是否增加學習的興趣

上課後，增加學習興趣的比例在國文方面占 22/28，有 75% 以上；在體育方面占 20/25，有 80% 以上；在家政方面占 25/30，有 80% 以上；在音樂方面占 25/29，將近 90%。有關學生是否增加學習興趣的情形如表 5。

表5
學生增加學習興趣的情形

項目 科別	有增加學習興趣	沒有增加學習興趣	小計
國文	22	6	28
體育	20	5	25
家政	25	5	30
音樂	25	4	29
合計	92	20	112

總的來看，所有學生在上課後，增加學習興趣的比例占 92/112，超過八成。

(一) 增加興趣的理由

國文部分

- | | |
|---------------|---------------|
| 1. 跟同學一起討論很有趣 | 2. 分組很好玩 |
| 3. 學到很多知識 | 4. 增加小組團隊精神 |
| 5. 可以上臺發表 | 6. 小組討論讓大家更合作 |
| 7. 跟許多人互動 | 8. 看影片很有趣 |
| 9. 這單元很有趣 | 10. 家裡種很多蔬果 |
| 11. 很多同學舉例說明 | 12. 學到分工合作 |

經由相似性質的統整，整理出國文增加興趣的理由有六，包含分組討論、跟很多人互動、增加團隊精神與分工合作的能力、學到很多知識、看影片上課很有趣、上臺發表。

體育部分

- | | |
|-------------|---------------|
| 1. 上臺表演超緊張 | 2. 分組練習很有趣 |
| 3. 學到新東西 | 4. 可以快樂上體育課 |
| 5. 老師陪我們練習 | 6. 喜歡運動 |
| 7. 全班一起跳很有趣 | 8. 分一組一組的練很好玩 |
| 9. 能增加體力和耐心 | 10. 可跟老師互動 |
| 11. 可以讓體能更好 | |

經由相似性質的統整，整理出體育增加興趣的理由同樣有六，包含分組練習、能與老師和同學互動、增加體能與耐力、學到新東西、實際演練上課很有趣、上臺表演。

家政部分

- | | |
|--------------|-----------------------|
| 1. 把理財當遊戲很有趣 | 2. 分組討論生動有趣 |
| 3. 增加理財知識 | 4. 加入小遊戲很好玩 |
| 5. 對投資有興趣 | 6. 了解投資有風險 |
| 7. 學到如何投資 | 8. 以後一定用得到啊！ |
| 9. 討論的時候不想睡覺 | 10. 很有趣！回去跟家人說！ |
| 11. 學到互助合作 | 12. 以後都這樣上課，我就不會一直亂了！ |
| 13. 能以學生興趣來教 | |

經由相似性質的統整，整理出家政增加興趣的理由同樣有六，包含分組討論、能與同學互助合作、增加新知識、以後一定用得到、把理財當遊戲很有趣、能以學生興趣來教。

音樂部分

- | | |
|---------------|----------------|
| 1. 這次有比較多互動 | 2. 聽音樂寫感想 |
| 3. 學到很多音樂的知識 | 4. 今天有團隊合作 |
| 5. 聽到同學們不同的感想 | 6. 感受到音樂的魔力 |
| 7. 聽「月光」感到很輕鬆 | 8. 圈想法、還畫圖 |
| 9. 學習單讓這堂課活起來 | 10. 了解不同風格的音樂 |
| 11. 很多人發問或回答 | 12. 一起聽歌有趣又好玩！ |
| 13. 一直聽歌聽到下課 | 14. 想景那題超有趣 |

經由相似性質的統整，整理出音樂增加興趣的理由同樣有六，包含分組討論、能與老師和同學互動、增加音樂知識、感受到新經驗、實際操作、體驗與分享、學習單活化學習。

總的來說，上課學生增加興趣的理由，不管是國文還是體育幾乎一致，就是分組討論或練習、跟很多人互動、增加能力、學到新知識、實際操作與體驗、上臺表演或發表。家政或音樂也大都相同，就是分組討論或很多互動、感受到新經驗、學到很多知識、能以學生興趣來教或讓學習活起來、以後一定會用到、學到互助或團隊合作。總而言之，採用對話學習上課使學生增加興趣的理由，包含分組討論或練習、跟很多人互動、增加經驗與能力、學到新知識與新感受、實際操作與體驗、上臺表演或發表、以後一定用得到、學習單讓學習活起來等八項策略或方法。如能傾聽這些孩子內在的心聲就是老師上好課、學生學會的關鍵所在。

（二）未增加興趣的原因

不喜歡上課、本來就沒興趣、太無聊、想睡覺、聽不懂、不知道、太累了等是 20 位學生上課後仍未增加興趣的原因，我們從中可以發現這些孩子有「從學習中逃走」的現象，這是值得注意，並且是需要持續努力的部分。當然，經由一次對話學習，就要改變根深蒂固的習性是不可能的；然而，超過八成以上的孩子能增加興趣，顯現採用分組討論或練習、跟很多人互動、增加經驗與能力、學到新知識與新感受、實際操作、體驗、上臺表演或發表、以後一定用得到、學習單活化學習等八項策略與方法，假以時日，或許也能讓從學習中逃走的孩子，從逃走中回到學習。

四、印象最深刻的部分

國文部分

- | | |
|-------------|-------------|
| 1. 這一次有上臺報告 | 2. 看到組員認真分享 |
|-------------|-------------|

- | | |
|-----------------|----------------|
| 3. 分組上課很有趣 | 4. 有小組時間可以一起討論 |
| 5. 喜歡看影片 | 6. 同學分享可聽到更多想法 |
| 7. 搶答讓全班更有精神、活力 | 8. 聯想到家裡種很多蔬果 |
| 9. 上臺講解分組報告 | 10. 學到很多知識 |
| 11. 勇敢表達自己的想法 | 12. 我有舉手老師沒看到 |

體育部分

- | | |
|------------------|--------------------|
| 1. 我們學到新東西而且很有趣 | 2. 讓我們分組去練習 |
| 3. 希望可以像學長跳得一樣好 | 4. 抽到最難的跑跳運動上臺超緊張的 |
| 5. 跑跳運動卡卡的練很久才學會 | 6. 跟著老師一起跳健康操 |
| 7. 抬膝運動像變形金鋼 | 8. 上臺動作跳錯真是好笑 |
| 9. 跑跳運動全班跳得不一樣 | 10. 分組抽籤上臺表演 |
| 11. 老師耐心地陪我們反覆練習 | 12. 動作很難一直跳錯 |
| 13. 老師請我們吃糖果 | |

家政部分

- | | |
|---------------------------|-----------------------------|
| 1. 破產的時候把錢花光光 | 2. 抽到大凶的時候 |
| 3. 我們這一組第一輪就破產
好像太貪心了 | 4. 不要把雞蛋放在同一個籃子裡
不要一次賭太大 |
| 5. 投資真不容易 | 6. 能以學生興趣來教，上課不睡著 |
| 7. 賺到錢的快感 | 8. 比比看哪一組錢比較多 |
| 9. 討論時大家堅持自己的意見 | 10. 成員互動頻繁討論起來很有趣 |
| 11. 希望以後像這次上課一樣開心 | 12. 難得上課這麼 high 希望繼續下去 |
| 13. 賠了很多還好有保險，不然就
破產了！ | |

音樂部分

- | | |
|---------------------------------|--------------------|
| 1. 聽「月光」寫學習單 | 2. 聽音樂寫感想 |
| 3. 學到很多音樂的知識 | 4. 合作討論的時候 |
| 5. 聽到同學們的創意感想 | 6. 感受到音樂的魔力深深地沉浸其中 |
| 7. 聽「月光」感覺很平靜 | 8. 聽「月光」圈想法，還畫圖 |
| 9. 學習單讓這堂課活起來 | 10. 把聽到的音樂畫出來 |
| 11. 很多人發問或回答 | |
| 12. 由「月光」聯想劇情再由同學分享，每個同學說的都不一樣！ | |
| 13. 在「月光」裡找到不同的我、一個喜歡浪漫的我！ | |

傾聽這些孩子內在的心聲，對話學習讓孩子印象深刻的部分，除了讓孩子增加興趣的策略與方法外，在體育方面：抽到最難的跑跳運動上臺超緊張的、跑跳運動卡卡的練很多次才學會、上臺動作跳錯真是好笑、跑跳運動全班跳得不一樣、動作很難一直跳錯等，顯現出具有一定難度的學習，讓孩子印象最深刻，這也是學習共同體中「伸展跳躍」迷人的地方，更是孩子體會學習快樂的魅力所在。而老師請我們吃糖果，顯示老師的鼓勵對孩子的學習有幫助；希望可以像學長跳得一樣好，顯示「鷹架已搭起」，孩子挑戰自己「追求卓越」的內在動力。

在國文方面，讓學生印象深刻的部分，除了讓孩子增加興趣的策略與方法外，這一次有上臺報告、有發表的機會勇敢表達自己的想法、搶答讓全班更有精神、活力，顯現出已激起孩子內在的動力，採取挑戰自己追求卓越的行動；再者，有小組時間、看到組員認真分享、聽到更多想法，顯現出孩子熱切渴望與他人對話、與事物對話，從同學與學習事物處學習，並且有主動思考、連結自己的想法，形成與自己對話的現象。而這三種對話造成共同思考的現象，也可從中窺見充分展現「學習在表演、對話在起作用」的至高境界。

此外，國文的「食葱有時」讓孩子聯想到家裡種很多蔬果，這是與事物相遇和對話的絕佳素材，老師若能「傾聽」這樣的內在呼喚，「串聯」到課堂中對話，適時「回歸」學科的本質，學習的表演將會更精采。有孩子說，「我有舉手老師沒看到」，也許因為時間有限，老師不能讓每個孩子回答，但同樣顯現孩子與他人、與自己、與事物對話的熱切渴望，這正是老師教學中要認真傾聽與觀察的所在。所以，佐藤學強調「教的活動在於傾聽與觀察，學的活動在於敘說與表達」。

再則，國文的學習是以語言的交流為主，老師的引導啟發、學生的學習單分組討論、分享發表，主要形式在於語言文字的互動；而體育的學習是以肢體動作的交流為主，老師的肢體動作示範、學生健康操的分組練習、上臺表演，主要形式在於身體動作的互動；動態的身體語言讓學生印象尤其深刻，體驗尤其真實，是增加興趣的主要理由。然而，不管是言語交流或身體動作的互動，都可以發現：孩子與他人（老師、同學）、與學習事物（學習單、健康操）、與自己（主動思考填寫學習單、自主練習健康操）的平等交流（對話），這樣的過程形成的影響，產生「學習的發生」，印證了「看見對話、看見學習」。

此外，家政的種瓜得瓜一理財遊戲讓孩子深深著迷，讓學生印象深刻的部分，包含抽到大凶的時候，我們這一組第一輪就破產，好像太貪心了，不要把雞蛋放在同一個籃子裡，不要一次賭太大，賠了很多還好有保險，不然就破產了！難得上課這麼 high 希望繼續下去！老師以學生興趣來教，不只孩子上課不

睡著，更是欲罷不能！而主要教學目標，孩子們不但深刻體驗，而且還把它寫出來、甚至說出來，這符應了一句話：「在白天我們只看到一個太陽，在晚上我們可以看到無數的太陽！」討論的時候互動頻繁，孩子對大家堅持自己的意見也感到印象深刻，同組孩子們到底如何形成共識做出最後決策，考驗團隊學習的智慧，牽涉的就是對話素養的培養。如何啟發「在學習中對話、在對話中學習」的氛圍，形成佐藤學所謂的「晶瑩剔透的學習」這樣至高無上的境界，是可以期待的。

復次，音樂的聽「月光」寫學習單、說感想、圈想法、還畫圖、把聽到的音樂畫出來，讓這堂課活起來！很多人發問或回答，合作討論的時候，聽到同學們的創意感想，由「月光」聯想劇情再由同學分享，每個同學說的都不一樣！孩子感受到音樂的魔力深深地沉浸其中，在「月光」裡找到不同的「我」，一個喜歡浪漫的「我」！這些是孩子深刻的感想，而且把它說出來、寫下來！多麼詩情畫意！想像力無遠弗屆！孩子的創意超乎師長們的想像！孩子在魔力樂音的薰陶下，聽「月光」畫感想，心情平靜但思緒高昂，充分展現學習的生命力！這符應一句話：「地球有兩個世界：一個是疆界和戒律可以衡量的世界，一個是我們無限的想像力所創造的無窮無盡的世界！」從中讓我們可以期待，形成佐藤學所說的「交響樂式的學習」這樣至高無上的境界，是有可能實現的。

最後，在對話學習的歷程中，所有師生持續努力邁向審慎地、謙遜地聽取參與者的話語，走向包容與傾聽的境界；在實踐中讓學習單、共同教案盡量貼近孩子的生活經驗，藉由分享表達把一個發言和別的發言串聯起來，經由補充說明與統整總結，把某種知識和別的知識聯繫起來；適時地回歸能力指標與單元學習目標，將學習引向更加深入與精緻，朝向「晶瑩剔透」、「交響樂式」的學習邁進，如此對話學習的教學發展，形成了走向對話—理念翻轉的教學觀。其次，國文的學習單分組討論、小白板紀錄、輪流報告分享、教師總結；體育的新式健康操—跑跳運動的實作、教師示範動作、學生個別與分組練習、分組上臺表演、各組討論、評審與分享優、缺點；家政種瓜得瓜的理財遊戲、分組討論學習單栽種作物的內容、抉擇保險與否的價值判定、分組發表與分享兩次遊戲投資不同的理由；音樂的聽「月光」寫學習單、圈想法、還畫圖、分組說感想分享創意心得，如此對話學習的教室風景，產生了走向對話—概念再造的知識觀。再者，參與本研究的所有師生，既貼近與體驗學習事物的主題，形成與對象物的接觸與對話，而參與其中、分享彼此，則形成與參與師生的接觸與對話，主動思考形成和自己的接觸與對話，所有學習單與共同備課單作為單元的單位而加以組織，經由活動、交流與反思的對話學習，讓參與的所有師生得以共同思考、互

相學習，落實到學習履歷的經驗總和，讓學習有生命力的發生，如此對話學習的課程經驗，形成了走向對話的全新課程觀。

伍、暫時的結論與建議

就對話學習的翻轉觀點而言，本研究對話學習的實踐，已經朝全新的課程觀、概念再造的知識觀、理念翻轉的教學觀、典範轉移的專業成長觀，邁開了一小步，並且這樣的實踐過程與影響印證了對話學習實施的可行性。就「學習是從已知到未知的旅程，超越既有經驗與能力，形成新的經驗與能力的挑戰」而言，從孩子的意見回饋表與夥伴的觀課反思表中，發現「學習在表演、對話在起作用」，印證「看見對話、看見學習的發生」，從而師生形成新的經驗與能力，這樣的實踐過程與影響見證了對話學習實施的可能性。

參與對話學習的 112 位孩子對上課內容的了解，從大部分了解到全部了解占 102/112，超過九成。在上課的精神方面，從有精神到全神貫注占 86/112，將近八成。上課後增加學習興趣的比例占 92/112，超過八成。而孩子增加興趣的理由，包含分組討論或練習、跟很多人互動、增加經驗與能力、學到新知識與新感受、實際操作與體驗、上臺表演或發表、以後一定用得到、學習單讓學習活起來等八項策略與方法，傾聽這些孩子內在的心聲就是老師上好課、學生學會的關鍵所在。不喜歡上課、本來就沒興趣、太無聊、想睡覺、聽不懂、不知道、太累了等是 20 位孩子未增加興趣的原因，這些孩子有「從學習中逃走」的現象，是值得注意且需要持續努力的部分。當然，經由一次對話學習，就要改變根深柢固的習性是不可能的；然而，超過八成以上的孩子能增加學習興趣，顯現採用孩子經驗到的對話學習的八項策略與方法，假以時日，或許也能讓從學習中逃走的孩子，從逃走中回到學習。

臺灣國民中、小學從過去關注學校行政，進而重視課程與教學的發展，到當前轉而關注學生學習，這樣的時代思潮有一定的脈絡可循，顯現以學生為學習的主體，學校逐漸以學生學習為中心，朝學習權回歸學習者的理念發展，而對話學習正好符應這樣的時代思潮：傾聽孩子內在的聲音，才能貼近孩子學習的內在需要。本研究經由參與觀察、歷程評量、回饋反思發現，在對話學習的歷程中，對於學生學習興趣的提升、理解學習內容的增進、整體學習品質的強化都是有幫助的。所以，學生學習要由獨白趨向走向對話學習。

參考文獻

- 王松濤(譯)(2004)。**論對話**(原作者：D. Bohm)。北京市：教育科學。(原著出版年：1996)
- 卯靜儒(2015)。解開學習共同體實踐歷程中教師專業發展的密碼。**中等教育**，66(1)，6-15。
- 白春仁、顧亞玲(譯)(1988)。**陀思妥也夫斯基詩學問題**(原作者：M.M. Bakhtin)。北京市：三聯。(原著出版年：1971)
- 吳俊憲(2014a)。**班級課室觀察及學習共同體實驗教育研究試辦計畫之研究**(新竹縣教育研究發展暨網路中心研究案)。未出版。
- 吳俊憲(2014b)。教師專業發展評鑑與學習共同體之評析。**新竹縣教育研究集刊**，14，39-60。
- 李季湄(譯)(2003)。**靜悄悄的革命——創造活動、合作、反思的綜合學習課程**(原作者：佐藤學)。長春市：長春。(原著出版年：2000)
- 沈盛圳、林文生、林秋蕙、柯華蕓、陳心儀、陳麗華、潘慧玲、簡菲莉(2013)。**學習共同體——台灣初體驗**。臺北市：天下文化。
- 周武昌(2009)。**對話研究及其在教育對話文本的詮釋分析**(未出版之博士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 柯雅琪(譯)(2001)。**深度匯談——企業組織再造基石**(原作者：W. Issacs)。臺北市：高寶。(原著出版年：1999)
- 洪漢鼎(譯)(2007)。**真理與方法**(原作者：H.-G. Gadamer)。上海市：商務印書館。(原著出版年：1990)
- 陳彥宏(2006)。**深度匯談理論的歷史與回顧**(未出版之碩士論文)。國立中山大學，高雄市。
- 陳維剛(譯)(1991)。**我與你**(原作者：M. Buber)。臺北市：桂冠。(原著出版年：1983)
- 曾慶豹(1998)。**哈伯瑪斯**。臺北市：生智。
- 游秀靜(2013)。學習共同體的內隱與外顯——談共學的課室語言與行動。**教師天地**，184，55-57。
- 黃郁倫、鍾啟泉(譯)(2012)。**學習的革命——從教室出發的改革**(原作者：佐藤學)。臺北市：天下文化。(原著出版年：2006)
- 黃郁倫(譯)(2013)。**學習共同體——構想與實踐**(原作者：佐藤學)。臺北市：親子天下。(原著出版年：2012)
- 黃郁倫(譯)(2014)。**學習革命的願景——學習共同體的設計與實踐**(原作者：佐藤學)。臺北市：天下文化。(原著出版年：1996)
- 歐用生(2012)。日本中小學「單元教學研究」分析。**教育資料集刊**，56，121-147。
- 歐用生(2014)。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。
- 滕守堯(1995)。**對話理論**。臺北市：揚智。
- 潘慧玲、黃淑馨、李麗君、余霖、劉秀嫻、薛雅慈(2015)。**學習領導下的學習共同體 2.0 版**。新北市：學習領導與學習共同體計畫辦公室。
- 蔣子華、張萍(譯)(2008)。**巴赫金、對話理論及其他**(原作者：M.M. Bakhtin)。天津市：百花文藝。(原著出版年：1987)
- 鄭勝耀(2016)。補救教學的美麗與哀愁。**竹縣文教**，49，19-24。
- 戴康祐(2014)。批判取向的學習共同體：哈伯瑪斯與弗雷勒的對話理論在學習共同體上之蘊義。**朝陽人文社會學刊**，12(2)，247-274。
- 鍾啟泉、陳靜靜(譯)(2013)。**教師的挑戰——寧靜的課堂革命**(原作者：佐藤學)。上海市：華東師範大學。(原著出版年：2003)
- 鍾啟泉(譯)(2003)。**課程與教師**(原作者：佐藤學)。北京市：教育科學。(原著出版年：1997)

- 鍾啟泉（譯）（2004）。**學習的快樂——走向對話**（原作者：佐藤學）。北京市：教育科學。（原著出版年：1999）
- 鍾啟泉（譯）（2013）。**學校的挑戰——創建學習共同體**（原作者：佐藤學）。上海市：華東師範大學。（原著出版年：2010）
- 鍾啟泉（譯）（2014）。**學校見聞錄——學習共同體的實踐**（原作者：佐藤學）。上海市：華東師範大學。（原著出版年：2012）
- 羅貽榮（2006）。**走向對話 - 文學、自我、傳播**。北京市：中國社會科學。
- Bohm, D., & Nichol, L. (Ed.). (1996). *On dialogue*. New York, NY: Routledge.
- Freire, P. (1997). *Pedagogy of the heart*. New York, NY: Continuum.
- Issacs, W. (1999). *Dialogue and the art of thinking together: A pioneering Approach to communicating in business and in life*. New York, NY: Doubleday.