

學習共同體在社會領域課堂中 對偏鄉小校國中生學習之影響

陳雯玲¹、徐俊銘²、莊楹蓁³、林華中⁴、
白又淨⁵、李筱媛⁵、劉昱君⁶

¹新竹縣寶山國中校長、²新竹縣新湖國中校長
³新竹縣富光國中校長、⁴新竹縣五峰國中校長
⁵新竹縣湖口高中教師、⁶新竹縣寶山國中教師

摘要

本研究以行動研究方式，「探討社會領域於學習共同體課堂層級的實踐——學習者中心教學與探究、合作與表達三個學習元素，對課堂中學生學習之影響」，實施「共同備課、公開觀課與議課」，對學習者施以問卷，另對授課教師與學習者進行質性訪談。研究結論如下：一、藉由課堂學習共同體的學習歷程，學生探究、合作與表達能力獲得部分提升。二、採取「學習者中心的教學」有部分提升學生學習力的效果。

關鍵詞：合作、表達、探究、學習共同體、學習者中心教學

The Influence of Classroom Learning Community in the Field of Social Studies on Junior High School Students in Remote Areas

Wenling Chen¹, Chunming Hsu², Yingsuan Chuang³,
Hawchung Lin⁴, Yuching Pai⁵, Hsiaoyuan Lee⁵, Yuchun Liu⁶

¹Principal of Bao-shan Junior High School, Hsinchu County

²Principal of Hsin-Hu Junior High School, Hsinchu County

³Principal of Fu-Gung Junior High School, Hsinchu County

⁴Principal of Wu-Fong Junior High School, Hsinchu County

⁵Teacher of Ho-kou High School, Hsinchu County

⁶Teacher of Bao-shan Junior High School, Hsinchu County

Abstract

This study adopts action research as our method, aimed to explore the influence of classroom learning community in the field of social studies, with learner-centered teaching containing three learning elements on inquiry, collaboration, and expression, through collaborative lesson preparation, open classroom observation, and discussion on completed lessons. Data collection wise, this study gathered feedback with questionnaires from learners and conducted qualitative interviews with teachers as well as learners. We obtain the following result: (1) By utilizing classroom learning community, we observe an improvement of the learner's ability in inquiry, collaboration, and expression. (2) By employing learner-centered teaching, we observed an increase in learning power in some students.

Keywords: collaboration, expression, inquiry, learning community, learner-centered teaching

壹、緒論

新竹縣社會學習領域國民教育輔導團長期關注位於臺三線與原鄉地區的 13 所國中，依據教育部的定義，這些學校屬於「地域位處偏遠且交通狀況不便者，或數位學習不利地區之學校」，也就是所謂的偏鄉學校。在社會變遷的影響下，偏鄉小校常面臨裁併校、教學成效不彰、教師行政工作繁重、學習資源不足、師資流動率高、教師無法專心教學、教學創新不足，以及學生程度落差大等各種挑戰（林志成，2016）。上述偏鄉學校的發展困境，有許多都是結構性的問題。新竹縣社會學習領域國民教育輔導團關切這些困境對學生學習成效的影響，連續二年以社會學習領域校本教學實踐輔導模式，選擇位於臺三線和原鄉地區的多所國中，進行輔導員到校提供課程與教學之專業支持。以 2016 年國中教育會考成績為例，上述 13 所國中，會考成績的平均值低於新竹縣各國中會考成績的平均值。進一步分析該區學生在學習與這些題目所要評量的概念時，可能存在哪些常見的迷思概念，結果發現，學生對社會領域學科知識的基礎認知不足，在試題圖表部分的轉譯能力也較弱，而且學生對於試題文字訊息的擷取能力不足，導致無法有效回應試題等學習問題。

基於這些觀察與分析，新竹縣社會學習領域國民教育輔導團近年也在上述學校推動以實踐學共精神精進課堂教學，期能透過備課、觀課、議課三部曲的教學實踐，轉化課堂學習氣氛，更有助於學生學習。

學習共同體是佐藤學所提出之學校改革理念，試圖解決學生「從學習中逃走」的問題。在學習共同體的課堂中，教師係扮演促進者的角色，因此，學習共同體的教學是一種以「學習者為中心的教學」。

學習共同體的最終目標之一是促進學生的學習，但學習成效又該如何評估？在傳統的教師中心教學法中，學習滿意度與學業成績是最常用的學習成效指標。但學習共同體之實施既然將目標轉移至學習自身，那麼，終身帶得走的能力，即學習力，將成為新的學習成效指標。

因此，本研究將探討社會領域於學習共同體課堂層級的實踐——學習者中心教學與探究、合作與表達三個學習元素，對課堂中學生學習之影響。

一、研究背景與動機

社會領域課程探究過去、現在及未來在不同空間下，人與人、人與社會、人與環境或生態之間，因互動或依賴關係而產生的行為（張茂桂等，2014）。

Michaelis（1980）以及 Martorella（1996）曾對社會領域課程的性質與功能提

出五面向架構 (Vinson, 1998; Vinson & Ross, 2001), 包含: (一) 傳遞公民資質: 主張社會領域的課程與教學應著重於傳遞社會的文化資產、傳統知識及價值, 以引導學生成為良好的公民 (Barr, Barth, & Shermis, 1978; Giroux, 1980; Martorella, 1996; Michaelis, 1980; Vinson, 1998)。(二) 教導社會科學: 社會課程目標在於發展學生對於社會科學概念、通則及方法的掌握能力, 以奠定未來學習與行使公民權利的知識基礎 (Barr et al., 1978; Giroux, 1980; Martorella, 1996; Michaelis, 1980)。(三) 培養反思探究能力: 課程設計和教學重點應該是與個人和社會問題有關的反省思考、價值分析、問題解決及做決定, 而非傳遞預設的價值或社會科學的結構知識 (Barth & Shermis, 1970; Giroux, 1980; Hullfish & Smith, 1964; Michaelis, 1980; Vinson, 1998)。(四) 促成個人主體發展: 課程目標在於促進學生對自我內在本質的了解, 提升其個人抉擇的責任意識, 並協助學生成為具有自主性、自制力、自我成就動機且能覺知自身過去與未來發展的獨立個體 (Brubaker, Simon, & Williams, 1977; Martorella, 1996; Michaelis, 1980; Miller & Young, 1979)。(五) 提升社會批判與行動能力: 此面向的課程理念主張, 教育應提供機會讓學生檢視、批判與修正過去的傳統、現存的社會實踐及問題解決的模式, 使其有能力參與社會的改革 (Martorella, 1996; Michaelis, 1980)。由此可見, 社會領域的學習主要在於培育公民面對各種挑戰時, 能做出迎向「共好」的抉擇, 在涵育未來世代的公民素養上扮演極其重要的角色 (張茂桂等, 2014)。

綜上所述, 社會領域有別於其他學科, 強調以「人」為主體, 盡一切可能去開展人類潛能, 引導人類去思考人與自己、人與社會、人與環境之間的關係, 此觀念與佐藤學 (2006/2010) 認為學習是建構客觀世界、探索與塑造自己以及編織自己與他人關係的活動道理相通。因此, 若能讓學習共同體的精神與策略融入社會領域進行教學實踐, 應能有效促進學生學習。

二、研究目的與問題

本研究期能透過「探討社會領域於學習共同體課堂層級的實踐——學習者中心教學與探究、合作與表達三個學習元素, 對課堂中學生學習之影響」, 依設計方式執行完「單元學習活動共同備課」與「實施公開觀課與議課」後, 達到以下成效:

- (一) 藉由課堂學習共同體的學習歷程, 使學生探究、合作與表達能力獲得提升。
- (二) 以「學習者中心的教學」提升學生學習力。

貳、文獻探討

本研究目的在探討社會領域於學習共同體課堂層級的實踐，即學習者中心教學與探究、合作與表達等三個學習元素，對課堂中學生學習之影響。有關學習共同體的理念，分別說明如下：

一、學習共同體涵義

「學習共同體」是「學習」(learning)與「共同體」(community)兩個語詞的結合。其中，learning 在中世紀含有「教」與「學」雙重意義，也含有「學問、知識」的事實(佐藤學，1999/2004)。community 一詞，依據《牛津大辭典》(*Oxford English Dictionary*)的定義界定為一群具有共同或平等權利地位的個體；最初源於德國學者 F. J. Tonnies 採用的德文「Gemeinschaft」，原意指共同的生活(李美麗，2009)。而首先使用「學習共同體」之概念者為教育學家 E. L. Boye，他在《基礎學校：學習的共同體》(*The Basic School: Acommunity of Learning*)的報告中提出這個概念，並定義學習共同體(Learning Community)的成員們有清晰的目標，可以面對面地進行溝通與互動，而學校教育最重要的是建立真正意義的學習共同體(劉凱，2010)。

然而，今日臺灣教育界廣為推行的學習共同體，誠如方志華與丁一顧(2013)所言，是專指佐藤學所發展的學校學習社群。1990年代，佐藤學將學習社群加以精緻化，並結合學生的協同學習，稱之為「學習共同體」(佐藤學，2006/2012)。

佐藤學自己對學習共同體的定義，是指不放棄任何一位學生，教師以協同學習的方式帶領學生探索學習，並朝教學專家成長，與學校的主人共同打造幸福的學校(佐藤學，2006/2012，2012/2013b)。換言之，「學習共同體」就是基於「學習」的核心概念，強調地方、學校、教師、家長及學生都應成立一個個學習圈，透過相互學習及經驗交換，保障及提升孩子的學習(黃郁倫，2011)。

由此可見，學習共同體並不是一種教學方法，故沒有指導手冊，但很重要的是其願景、哲學及系統。學習共同體的願景是建置一個能讓學生互相學習成長，教師互相學習成為學習專家，以及家長及社區居民透過參與，互相學習的場所(佐藤學，2006/2012)。

二、學習共同體三大哲學理論基礎

佐藤學(2012/2013a)認為，要實現學校改革中的民主主義，就必須先共同

思考改革的「願景」與「哲學」，得到共識後，即以此為基礎進行實踐。其哲學思想有公共性、民主主義與卓越性（佐藤學，2006/2012，2012/2013a），以下分別說明之。

（一）公共性的哲學

公共性的哲學（public philosophy）係指學校是公共空間，應開放給所有人。因此「學習共同體」的教室是隨時敞開的，歡迎校內外人員觀課。此外，為了提升教師教學品質及學生學習品質，教師一年至少一次的公開觀課（佐藤學，2006/2012，2012/2013a），其目的不是為了評斷教師的教學，而是觀察學生有沒有思考、有沒有參與其中，對教師而言，透過公開觀課才能有助於從「教學專家」提升成為「學習專家」。

（二）民主主義的哲學

佐藤學（2012/2013a）所指的民主主義，就是要讓學校的學生、家長、教師、校長和社會人士都可以成為學習的主角，實踐各式各樣的人共同生活的美學。因此，佐藤學認為在民主主義的學校，學校每個人皆有參與學校事務的權利及發言權，唯有共同發言與相互聆聽，才能有平等對話式的溝通、活化學校組織、實踐高品質教育。

（三）追求卓越的哲學

卓越性係指教師追求卓越教學品質，成為教育專家；學生隨時自我學習及管理學習歷程。佐藤學（2006/2012）認為，即使學校整體成績不好，在學區內學力排行很低，但永遠設定最高的教育目標，選擇最好的教科書和教材，從那裡開始挑戰。

三、學習共同體三大活動系統

學習共同體願景係指使學校成為學習型學校、使教室成為學習型教室。依據上述願景，延伸成學習共同體三大活動系統。學習共同體三大活動系統為（佐藤學，2012/2013a；黃淑馨，2012）：

（一）課堂教學中的學生共同體

以學生為中心的「協同學習」，主張課堂上師生之間、同儕之間透過對話與溝通進行學習，以形成對文化認知和同儕關係的社會實踐（佐藤學，2006/2012）。因此學生能互相學習，藉由彼此信賴與合作的有機連結，在學習中構築意義與關係，以實現多元文化共存的社會（佐藤學，2006/2012）。

（二）學校場域中的教師共同體

佐藤學(2006/2010)指出，日本學習共同體的建構，非常強調教師的同事情誼，認為同事情誼才是學校改革的內在原動力。教師以「學習專家」的角色出發，將課堂教學研究分成共同備課、公開授課和共同議課等三個階段進行。課堂教學研究的議題圍繞在觀察學生學習狀態、慎思課程實踐脈絡與開放教師專業對話，讓教師有機會反思，進行多角度、多面向的綜合探討(林素卿，2008)。

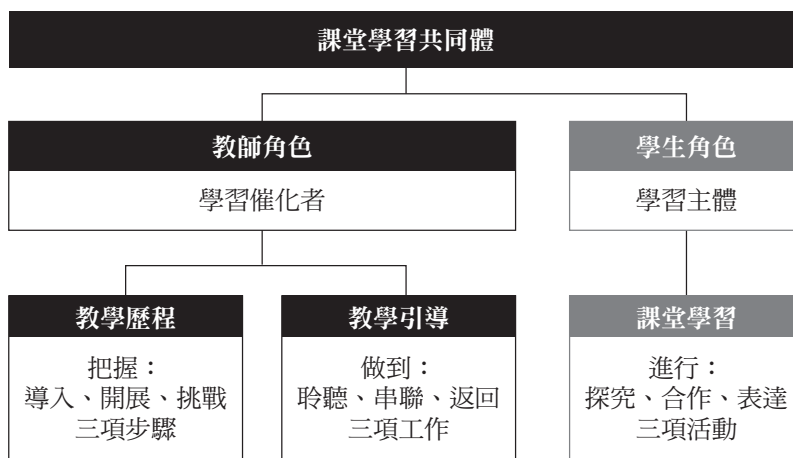
(三)家長共同體

佐藤學(2006/2012)認為，不論學校家長的學歷與社經背景如何，學校教師與家長應形成密切連結，共同負擔教育的責任。家長應走出自己的工作場合，參與孩子的學習，藉由實際的行動來表達對孩子學習的支持，扮演協力參與學習及提供支援資源的角色，以此構成家長間的學習共同體。

四、學習共同體的課堂教學建構

學習領導與學習共同體計畫辦公室於2016年發表《學習領導下的學習共同體手冊1.2版》，書中呈現課堂學習共同體的樣貌，如圖1所示，其重點為：

- (一) 著重營造讓學生安心且熱衷學習的課堂教學環境。
- (二) 教學設計著重在培養學生探究、合作、表達的能力。
- (三) 課堂教學歷程分為「導入」、「開展」及「挑戰」三項步驟。
- (四) 教師課堂教學引導的主要工作在於「聆聽」、「串聯」及「返回」。



資料來源：學習領導下的學習共同體入門手冊1.2版(頁34)，潘慧玲、李麗君、黃淑馨、余霖、薛雅慈，2016，新北市：學習領導與學習共同體計畫辦公室。

圖1 課堂學習共同體概念圖

參、研究方法與設計

一、研究背景資料

本研究場域與對象分述如下。

寶山國中位處新竹縣寶山鄉雙溪地區，各年級各三個班，為全校九班之偏鄉小校；全校學生 181 人中，單親、隔代教養、新住民子女學生占 55%。家長職業型態多為農業、工業，甚而臨時工也不在少數；對其子女學業表現甚少要求，學生升學傾向不高，學習動機亦不強烈，為造成學習成就普遍低落之主因。全校地理科原任課教師皆為研究成員本人，各班皆為普通班，入學時依性別及智力測驗成績由新竹縣政府教育處進行常態編班。研究對象為八年級其中兩個班，上、下學期皆然。

富光國中是位於臺三線上農業鄉鎮的偏鄉學校，因地處偏遠，民風純樸，各年級各有三個班，全校共 10 班（含特教班）。學生約 230 人，學生多為客家人、新移民子女或原住民子弟。全校弱勢學生比率高達 65%。家長職業多以農工為主，也忙碌於工作，對於學生學習方面較無積極作為，再加上學生主動性低落，間接造成學生學習成就低落的現象。全校地理科原任課教師即為參與共同備、觀、議課偕同參與研究之專任教師。除特教班外，其餘各班皆為普通班，入學時依性別及智力測驗成績由新竹縣政府教育處進行常態編班。研究對象為八年級其中一個班，上、下學期皆然。

二、研究工具與流程

本研究採行課堂學習共同體，聚焦於教師的教學與學生的學習兩個層面，強調實施教師學習者中心的教學與學生探究、合作與表達的學習模式。為求檢證預期成效，採用之研究工具如下：

（一）學生學習成效問卷

引用黃囁莉與陳文彥（2017）所使用之問卷，內容包含「以學習為中心的教學」、「學習三要素：探究、合作、表達」與「學習力」等三大構面之題項。該問卷初稿完成後，曾邀請五位國中生進行試填，並委請研究團隊中之學者與學校實務工作者（約 30 名）進行專家意見諮詢，據以修訂問卷，故問卷具內容效度與構念效度。本研究引用該問卷中「以學習為中心的教學」（Cronbach's $\alpha = .91$ ）、「學習三要素：探究、合作、表達」（整體 Cronbach's $\alpha = .94$ ）與「學習力」（Cronbach's $\alpha = .93$ ）之題目，問卷具良好之內部一致性。

(二) 觀課之質性量表

參考學習共同體辦公室所研擬之觀課量表。

(三) 深度訪談

以輔導團教師為訪問者，對學生進行焦點團體之訪談，另外對授課教師進行個別訪談。

(四) 研究流程說明

1. 第一階段(2017年6月至7月中): 文獻資料蒐集、確定待探究的研究主題

工作初期著重於相關研究成果與重要文獻蒐集與分析，並討論新竹縣社會學習領域國民教育輔導團於臺三線和原鄉地區的多所國中，進行輔導員到校提供課程與教學之專業支持時，所發現的問題與看到的成效，最後形成共同的問題意識與確認研究主題。

2. 第二階段(2017年7月至8月中): 意見諮詢、確認合作夥伴學校與授課教師

研究小組諮詢臺三線學校與社會領域教師合作意願、透過專業對話了解教師平日教學進行的方式與其對學習共同體相關理念及課室操作的想法，溝通傳達本研究小組所欲操作研究之主題，提出初步的構想以求聚焦想法與研究進行之可能……等。擬定與確認合作夥伴學校與該校參與研究操作的社會領域教師。

3. 第三階段(2017年8月中至9月底): 研訂學生問卷與實施前測，編製觀課質性觀察量表，研究小組與授課教師進行單元學習活動共同備課

學生問卷量表引用黃曬莉與陳文彥(2017)所使用之「學生學習成效問卷」，內容包含「以學習為中心的教學」、「學習三要素：探究、合作、表達」與「學習力」等三大構面之題項。並擇期入班實施前測。

研究小組參考學習共同體辦公室所研擬之觀課量表編製所需量表，運用結構性的觀察工具，方便任課教師自評與研究小組觀課時勾選之。

再者，研究小組與授課教師進行單元學習活動共同備課時，皆需思考課堂學習共同體的核心概念，將學習者中心與學習三要素落實於課程設計之中，透過共同備課，集思廣益，發展促進學生學習的課程與教學。

4. 第四階段(2017年10月至12月底): 實施公開觀課與議課

執行期間，本研究小組透過課室觀察與議課分享，蒐集相關之教學

成效與問題，並透過議課回饋意見，與任課教師討論，修訂教案，並作為實施第五階段單元學習活動共同備課之參考。

入班觀察時，運用觀課質性觀察量表，記錄與描述觀察結果，並輔以架設錄影設備蒐集客觀證據，以為議課時之參考。

研究小組統整觀課與議課之意見，作為實施第五階段單元學習活動共同備課執行之參考，落實回饋機制。

5. 第五階段（2018年1月至3月）：研究小組與授課教師進行單元學習活動共同備課

以第三階段共同備課經驗為基礎，相互回饋、共同省思，進行課程、教材、教法與評量的設計。

6. 第六階段（2018年3月至5月）：實施公開觀課與議課

以第四階段公開觀課與議課經驗為基礎，運用觀課質性觀察量表，對課堂中教師教學及學生學習的行動，進行系統化的觀察、記錄後，進行議課分析與解讀資料，討論對學生學習的觀察。

7. 第七階段（2018年5月至6月底）：學生問卷量表實施後測，本實驗觀察對象（包含授課教師與學生）進行質性訪談

觀課後實施學生問卷量表後測。本實驗觀察對象（包含任課教師與學生）之質性訪談，針對任課教師的訪談部分著重在了解教師的改變、自身的教學體驗與看到學生在課堂的變化……等；針對學生的部分則以小組諮詢的方式，問題聚焦在學習者中心、學習三要素運作與學習力的學習成效展現情形。參加焦點團體的學生人數分別是寶山國中 11 人、富光國中 18 人。焦點訪談所使用的題綱內容有：（1）地理課上課的方式給你感覺最大的不同是什麼？（2）這種不同對於你課堂的學習是幫助或是阻礙？為什麼？（3）對於學習地理的核心概念，小組合作的方式有沒有幫助你學習？若有，是怎麼幫助你學習？（4）分組合作完成教師交付的任務，在合作的過程中是否有遇到困難？若有，困難點在哪？（5）學習任務執行後的發表分享，大家的感覺是什麼？會不會覺得困難？若有，困難點在哪？

8. 第八階段（2018年6月至7月底）：資料分析、撰寫研究結果

研究小組蒐集的資料主要有學生問卷量表前測、學生問卷量表後測、觀課質性觀察量表及本實驗觀察對象（包含授課教師與學生）質性訪談，於資料蒐整後進行分析，並完成研究報告之撰寫。

三、課程架構與資料處理

本研究目的在發展出一套以學習共同體理念應用於國中社會領域地理科的課程，並了解在以學習共同體「學習者中心」為設計主軸的課程中，學生在「探究、合作與表達」之學習表現。

在學習素材的部分，由於寶山國中與富光國中所使用之社會領域教科書不同，分別為南一版與康軒版，因此共備小組採用綜合二家版本（綜合後提取之核心概念如表 1），以提取核心概念的方式，進行課程之設計。

表1

南一版與康軒版七上與七下社會領域地理教科書重點內容及核心概念提取

	綜合後提取之核心概念
單元三「海岸與島嶼」	1. 海岸的類型與人類活動之關聯 2. 島嶼的類型與人類活動之關聯
單元四「天氣與氣候」	1. 影響天氣的要素 2. 天氣要素與天氣預報 3. 臺灣的氣候特色 4. 臺灣的氣象災害
單元一「人口」	1. 人口成長 2. 人口組成 3. 臺灣人口問題
單元四「聚落與交通」	1. 聚落演變與人類生活的關聯 2. 臺灣的交通

依據本研究蒐集資料的工具，將觀察資料、文件蒐集資料、訪談資料等加以編碼整理，以方便記錄與解讀分析，編碼的方式如表 2。

表2

研究資料編碼說明

資料種類	資料蒐集對象	編號與日期	舉例說明
備課紀錄(備)	教學者(T)	RC1-1061124	備 RC1-1061124
觀課觀察(觀)	觀課者(R)	RC2-1061222	觀 RC2 -1061222
議課紀錄(議)		TC3-1061222	議 TC3-1061222
訪談(訪)	偕同研究者(T) 寶中學生(AS) 富中學生(FS)	TC8-1061222 AS10-1061222	訪 TC8-1061222 訪 FS10--1070423
學習任務單(學)	學生(S)	S02-1061222	學 -S02-1061222

參與研究，從事備課、觀課、議課與教學者等任務分工，分別編碼如表 3。

表3
研究任務分工說明

本計畫角色任務分工	姓氏	編號
研究成員與備觀議課者	陳○○	C1 師
研究成員與備觀議課者	徐○○	C2 師
研究成員與備觀議課者	莊○○	C3 師
研究成員與備觀議課者	林○○	C4 師
研究成員與備觀議課者	白○○	C5 師
研究成員與備觀議課者	李○○	C6 師
研究成員、教學者與備觀議課者	劉○○	C7 師
偕同研究、教學者與備觀議課者	簡○○	C8 師
指導教授與備觀議課者	黃○○	C9 師

研究過程中的資料，儘可能以教學呈現的時間順序來呈現，將各方向資料內容進行交叉比對，以對所欲研究之問題有更多的釐清。

肆、本研究執行情形

在上學期一開始的共備討論中，由於單元三「海岸與島嶼」的課程內容較具體明確，研究小組與任課教師在共同設計教學活動與流程時，較易產生共識，因此在單元三的課程操作是採二校二位任課教師皆以相同方式授課。但是，到了單元四「天氣與氣候」時，由於課程內容涉及較多抽象概念，考量各校學生差異與教師表達詮釋的習慣不同，在討論後以每一節課實施一個主要且共同的學習活動，而不拘泥於流程詮釋皆相同的方式進行。

下學期考量上學期共備課程的經驗與透過觀課獲得的建議，為避免小組活動過多，導致課程進行太過匆促，因此，調整設計每一節課共同實施一個主要且共同的學習活動，並由各校授課教師依照學生進步情況，搭建學習鷹架，並透過觀、議課，找出更好的教學策略予以修正，讓下一節授課教師調整操作方式。

再者，由於學生於國小階段大多接受傳統教師單向講述型教學，沒有互助互學的同儕合作經驗，因此，下學期授課教師於課堂共備前，先觀賞分組合作學習的相關教學影帶，並討論課堂指導策略之使用，且結合輔導活動課中的學習

輔導課程，讓學生觀賞分組合作學習教學影帶成功案例篇～社會領域地理科，學習觀摩。上課時，也會針對一、二項合作學習技巧進行指導。

一、單元三「海岸與島嶼」課程設計與執行情況

第一節課的課程核心概念為「海岸的類型與人類活動之關聯」。研究團隊剪輯紀錄片《看見台灣》中與海岸相關的部分影片作為引起動機，引導學生由大角度切入觀察臺灣各處海岸的不同特徵，並思考不同的海岸會產生不一樣的人類活動方式。接著，開展教學活動，設計關鍵提問「臺灣各海岸分別屬於何種海岸類型？」，並透過小組合作的方式完成所設計之分析矩陣圖，項目包括海岸類別、成因、地形特徵、產業活動，透過教師提問與搭建鷹架，以及學生間共學對話完成學習任務；然後，再以臺灣各處海岸之圖片，讓小組合作運用所學，判斷各圖片應位於臺灣何處海岸，並對成因、特徵、適合何種產業活動等進行發表。

第二節課則主要針對核心概念「島嶼的類型與人類活動之關聯」，設計提問「臺灣主要離島的形成原因？」，透過學習單上的分析矩陣圖、離島位置填空的方式，讓小組成員合作探究完成，並經由教師的提問，了解小組合作學習情形。接著的開展活動，先於黑板張貼一張臺灣及離島位置地圖，由各小組輪流派員上台，自行挑選一張字卡或顏色磁鐵黏貼，字卡內容為各島嶼名稱，不同顏色的磁鐵分別代表三種島嶼類型，小組需將島嶼名稱及類型對應於正確的位置上；此活動可觀察小組成員合作之默契、上台表達情形，也可了解個別學生的學習狀況。最後，再採師生問答方式，讓學生分享與表達想法。上述活動的分析矩陣圖、圖片、位置圖等，在小組的共同合作操作之下，讓學生實際深入閱讀圖表，加強學生閱讀圖表的能力，以及強化學生分析文本資訊後進行歸納轉化的學習能力。

二、單元四「天氣與氣候」課程設計與執行情況

第一堂課引起動機，透過設計問題引導方式的學習單並配合臺灣年降水量空間分布圖，讓小組同學藉由教師所搭設的鷹架，以合作探究的方式，了解可能影響天氣的因素，也進一步思考臺灣離島水量不豐的原因，並作為與上一單元臺灣離島的銜接。正式進入課程後，首先讓學生依照在地文化產業特色，例如米粉、柿餅或是學校設置雨量筒與風向計，讓教學活動融入學生生活經驗，引發學生學習興趣，主要教學活動設計時可篩選合適的中央氣象局天氣預報所使用的地面天氣圖結合衛星雲圖，讓小組分析探究可能呈現的天氣現象，合作完成

預報員講稿填空，並練習上台發表，成為小小氣象預報員。此活動期使學生能了解天氣變化對日常生活帶來的影響，並在未來看到電視上的氣象預報，能結合課堂習得的知識，更加了解氣象資料所代表的意義。

第二堂課教師蒐集中央氣象局氣候資料，挑選北部、中部、南部、東部、離島及新竹的月均溫和各月雨量資料數據，透過教師示範指導，並讓小組學生討論動手黏貼各月氣溫與雨量相對應的數值，完成氣候圖，並從氣候圖所呈現的特色，進而判斷該地所屬的區域，最後上台分享判斷依據，此教學活動設計期望透過學生動手實際操作，徹底理解氣候圖的概念，也透過聆聽各組不同地點氣候圖的展現，習得臺灣各地氣候主要的特徵，轉變過往「老師說，學生聽」的學習模式，讓學生實際動手操作與相互分享觀摩。在氣象災害的部分，考量學生對於臺灣常見的氣象災害並不陌生，因此在教學活動設計上，特別融入閱讀理解策略的指導，透過文本結構式分析，讓學生了解文本所欲傳達知訊息，回答出關鍵問題並上台發表與分享，由於各組所拿到的氣象災害不盡相同，因此學生除了在組內的討論學習外，也必須注意聆聽別組的分享。

三、第二冊單元一「人口」課程設計與執行情況

第一節課的核心概念為「人口成長」。研究團隊取得新竹縣各鄉鎮市出生、死亡、移入、移出及總人口數的最新月份統計資料，由學生計算出部分的自然增加率、社會增加率及各鄉鎮的人口成長率。因各項數據皆採自學生生活真實情境，因此學生非常有感，學習專注力明顯提高。藉由計算數據的過程，得以更加理解各項人口統計名詞所代表的意涵，也更深入理解所處環境的人口變化情形。接著，教師提供新竹縣鄉鎮市空白行政區地圖，由學生自行討論設計圖例的方式，將小組整理出來的各鄉鎮市人口統計數據繪製於地圖上，再由各小組派代表上台分享，說明新竹縣轄下各行政區呈現出的人口成長特徵。

第二節課的核心概念為「人口組成」。設計提問各級行政機關要下各項決策時，需要考慮哪些人口組成的面向，導入人口組成與生活的關聯。接著展開教學活動，由教師講解人口組成各項名詞的定義、重要公式計算方式後，由小組計算組內各家庭的扶養比、班上的性別比，帶入臺灣扶養比、性別比的變化趨勢及原因。再由小組依據臺灣於1961年、1981年、2017年之人口數據，繪製人口金字塔圖，並討論完成關鍵提問後上台發表。藉由人口組成變化重要年代的人口金字塔圖，歸納其所反映的社會變遷及未來人口變化的趨勢。

第三節課的核心概念為「臺灣人口議題」。課前先發予學生兩篇移民工文學獎得獎作品，先行預課。課中藉由臺灣目前各種人口現象的圖片，讓學生判斷應

為哪一種人口問題並分析造成的原因，導入接下來的教學活動。先由學生兩兩討論課前閱讀文本的關鍵提問，接著組內進行表達分享，後由教師進行提問，引導學生分享對於各項人口議題的想法。接著，讓小組思考臺灣的生育補助為何始終無法有效提升生育率，分組討論若有 100 萬元的經費，將如何分配及執行得以有效提升臺灣整體生育率，並推派代表上台分享解決策略。

四、第二冊單元四「聚落與交通」課程設計與執行情況

第一節課的核心概念為「聚落演變與人類生活之關聯」。研究團隊設計從觀察臺灣人口分布圖作為引起動機，引導學生觀察臺灣人口分布的現象，並透過提問引導學生思考人口分布與聚落發展之間的關係。接著，開展教學活動，以「臺灣集村與散村類型」的分析矩陣圖，協助學生複習使用先前習得的分析矩陣圖整理學習筆記，透過問答歸納完成學習任務；接著，再以臺灣城鄉人口變化圖、臺北市街擴張圖、臺北捷運路網今昔對照圖、臺灣房價分布圖，引導學生觀察圖表呈現的現象，並透過小組討論分析探究，回答學習單提問，讓學生思考造成此現象的原因，以及分析後續可能帶來的影響，最後小組上台發表。由於每一組負責的內容都不同，所以學生需聆聽每一組分享，以建構整體聚落概念。

第二節課的核心概念為「臺灣的交通與居民生活的關聯」，設計提問「臺灣交通系統如何影響當地居民生活？」，小組暖身活動完成交通部部徽的圈選及探究其所包含的交通內涵，讓小組成員合作探究。開展活動由教師提問，讓學生了解交通的定義、形成的原因，帶出交通革新與時空收斂的概念；小組探究活動設計讓各組閱讀臺灣各項交通方式文本，並完成與文章相關之關鍵提問，最後上台發表，並採師生問答方式，讓學生分享與表達想法，同時歸納臺灣各種交通特性，並結合生活中的例子做情境脈絡化學習。課程最後則利用 kahoot 線上即時評量系統即時了解學生學習狀況。

伍、分析與討論

本研究聚焦於學生探究、合作、表達三元素在課堂的實踐，並以學生為中心的教學理念，期能提升學生的學習力。有二所偏鄉學校參與本研究，其中，寶山國中有 31 位學生參與；富光國中有 18 位參與之學生，研究對象共有 49 位。

為了解本研究執行之成效，採量化問卷進行，以研究對象完成之前、後測問卷作為數據，再以成對樣本 T 考驗進行分析比較。

一、學習共同體「學生為中心」的教材設計，T 考驗未達到統計上的顯著差異，

但佐以師生訪談分析，仍可看出師生對學習方式的改變有正向的評價。

學習共同體的教學是一種以「學習者為中心的教學」，故研究者在課程設計時，特別將學生中心的想法融入課程教學之中。經過一學年度的授課，分析前、後測數據發現，並未達統計上的顯著差異，如表 4 所示。

表4
學生中心前、後測檢定

向度	平均數	標準差	平均差異	t 值
學生中心	4.07	.98	-.15	-.63
	4.22	1.35		

雖然在分析前、後測數據發現，並未達到統計上的顯著差異，但是從具體訪談學生的過程中，不論寶山國中或是富光國中學生的回饋，則都有感受到課堂上以學生為中心的「協同學習」，透過師生之間、同儕之間的對話與溝通進行學習與建構知識，讓學生更有參與感和成就感，授課教師也感受到學生明顯增加課堂參與度與學習熱情。列舉學生訪談和授課教師訪談紀錄敘述如表 5 至表 7。

表5
學生訪談紀錄示例

學生編號代碼	訪談紀錄
訪 BS14-1070423	這樣的分組討論可以跟同學互動，還可以親手做增加自己的記憶力……等。
訪 FS01-1070423	我覺得最大的收穫是可以更加深入地去了解到不同的東西。心得是我覺得我能了解老師的教學方式，可以讓自己學到更不一樣的資訊，把我不會的變成會的。

表6
授課教師訪談紀錄示例

教師編號代碼	訪談紀錄
訪 C7-1070324	學生們透過課堂討論，共學、共好，尤其對於學習低成就的孩子也能有同儕可以在課堂上給予協助，不只提高學習興趣，同時透過討論也可提升學習成果。
訪 C8-1070325	雖然共備的過程很辛苦，來來回回不斷修正課程設計，但是看到課堂上孩子們認真討論、努力學習，還有上台發表愈來愈沉穩，就覺得很棒，一切的辛苦就值得了。

表7

教師觀議課紀錄示例

教師編號代碼	紀錄摘要
觀 RC9-1061117	當老師運用學生熟悉的學校事物當作例子時，學生的眼睛是發亮而專注的。
議 RC1-1070302	老師回應學生回答後的追問，是引導學生進一步深化學習很棒的鷹架。

二、「探究、合作、表達」三元素的實踐，T 考驗未達到統計上的顯著差異，但佐以學生訪談與觀議課資料分析，仍可看出學習三要素間相互影響並催化學生的學習。

既以學習共同體作為本研究之教學模式，而學習共同體又以探究、合作和表達為重要三元素，換言之，透過學習共同體的教學方式，可以讓學生在探究、合作及表達三個面向中有所成效，其分析結果如表 8 所示。

表8

探究、合作、表達前、後測檢定

向度	平均數	標準差	平均差異	t 值
探究	3.47	.89	-.41	-1.91
	3.88	1.18		
合作	4.11	.79	-.24	-.97
	4.35	1.34		
表達	4.00	.82	-.21	-.91
	4.21	1.29		

從數據可見探究、合作與表達皆未達顯著差異，或許因為本研究僅才進行一個學年的時間，對於此三元素在課堂中的感受稍有不足，加上偏鄉學生或許需要加倍的學習經驗的積累。

雖然在分析前、後測數據時發現，並未達到統計上的顯著差異，但是從訪談學生的過程與觀議課紀錄中得知，在課堂上教師與學生進行探究、合作與表達的學習歷程，確實也培養出學生探究、合作與表達的能力。茲列舉學生訪談與教師觀議課紀錄敘述如下：

(一) 在探究方面

1. 學生訪談紀錄示例

學生編碼代號	訪談紀錄
訪 BS15-1070423	我覺得這樣分組的活動很好，不會的地方也可以跟同學一起討論很方便。
訪 FS14-1070423	我覺得大家一起討論會比較快，遇到不會的問題可以一起討論。

2. 教師觀議課紀錄示例

教師編碼代號	觀議課紀錄
議 RC2-1061027	學生拿到教師所發圖片，會先看是不是課本的圖片，結果發現不是，才開始討論是何種海岸類型及海岸所在的位置。
觀 RC6-1061027	學生一直查書，最後小組決定一人放一種字卡顏色。

(二) 在合作的方面

1. 學生訪談紀錄示例

學生編碼代號	訪談紀錄
訪 BS07-1070423	可以和同學一起共同完成老師要我們做的事情，我覺得很有趣。
訪 FS12-1070423	可以和同學一起討論，聆聽他人的意見，讓自己學習更多。

2. 教師觀議課紀錄示例

教師編碼代號	觀議課紀錄
觀 RC5-1061027	整組在開始排時較為凌亂，不知道從何開始，但彼此會發問「這是……的地形特徵？」「這應該是排在……？」「這應該不是……？」完成老師交代的任務。
觀 RC7-1061117	小組活動：繪製氣候圖時，前排同學會主動轉向後與同學討論。

(三) 在表達方面：

1. 學生訪談紀錄示例

學生編碼代號	訪談紀錄
訪 BS25-1070423	能上台發表很有趣。
訪 BS31-1070423	有人就是肯代表上台發表，讓大家鬆了一口氣。

2. 教師觀議課紀錄示例

教師編碼代號	觀議課紀錄
議 RC8-1061027	當老師問珊瑚礁長得像什麼？學生能專注聆聽他組分享並發揮想像力回應老師的提問。
議 RC5-1061117	教師抽籤提問時學生皆能專注回應老師的問題。
	當同學回答時：○○也會停下來聽同學怎麼回答老師的問題。○○會私下小聲自己回答。 學生十分專心(身體會向前傾)聽老師講述。

探究、合作與表達是課堂學習共同體強調的學習三要素，三者的關係更是環環相扣，相互影響且催化著學生的學習。由上述紀錄可知，學生的確有主動參與學習的歷程，這種較為積極主動的表現，也促進了學生在認知、態度和技能方面的有效學習。透過合作學習的互動，課堂學習氣氛較為活潑、有朝氣，學生的學習興趣因此提高了，學生的學習態度也產生了某些程度的改變。可以看到分組合作的方式讓學生對小組產生認同感與歸屬感，對於學習任務也有必須依時完成的使命感，也觀察到同儕間表現出團隊精神，能互相幫助。另外，也因為小組要經常分享發表，學生學到如何表達自己想法的技巧，同時獲得學習成長。

三、學習力的展現在 T 考驗僅富光國中達統計上的顯著差異，然佐以學生的訪談與教師的觀議課紀錄分析，可看出學生及教師對學習力向度有相當多正面的感受。

本研究小組跳脫傳統學業成績的表現等同於學習力的偏狹呈現，運用不同的思維，透過課程領域學習，由教學活動著手，設計素養導向的學習與評量，有系統地促進學生的學習力發展。

本研究問卷係引用黃曬莉與陳文彥(2017)的相關研究，內容包含「以學習為中心的教學」、「學習三要素：探究、合作、表達」與「學習力」等三大構面之題項。該問卷初稿完成後，曾邀請五位國中生進行試填，並委請研究團隊中之學者與學校實務工作者(約 30 名)進行專家意見諮詢，據以修訂問卷，故問卷具內容效度與構念效度。本研究引用該問卷中「以學習為中心的教學」(Cronbach's $\alpha = .91$)、「學習三要素：探究、合作、表達」(整體 Cronbach's $\alpha = .94$)與「學習力」(Cronbach's $\alpha = .93$)之題目，問卷具良好之內部一致性。分析結果如表 9 所示。

表9
學習力前後測檢定

向度	平均數	標準差	平均差異	t 值
學習力	4.04	.93	-.45	.06
	4.49	1.17		

就分析數據顯示，並未達統計顯著差異。但若以單一學校論之，富光國中在學習力部分達 .05 顯著水準，代表本研究的執行是有助於學生學習力的展現。如表 10 所示。

表10
富光國中學生學習力前、後測檢定

向度	平均數	標準差	平均差異	t 值
富光國中	3.88	.77	-.75	.03*
學習力面向	4.63	1.05		

* $p < .05$.

而從學生的訪談過程與教師的觀議課紀錄都可以看出，學生及教師對學習力向度有相當多正面的感受。列舉學生訪談與教師觀議課紀錄如下：

(一) 學生訪談紀錄示例

學生編碼代號	訪談紀錄
訪 BS06	我覺得這樣的教學方式可以讓我更了解這些東西。
訪 FS07	繪製人口金字塔，因為當我們在繪畫時，可以訓練耐心，而畫完後又可以得知當地是少子化或高齡化等人口問題。

(二) 教師觀議課紀錄示例

教師編碼代號	觀議課紀錄
觀 RC2-1061027	教師授課準備充裕，教學簡報製作條理分明、架構清晰，有利於學生的學習。以分析矩陣圖設計教學活動，有助學生統整歸納大概念。
議 RC7-1061117	教師的教學節奏掌握佳，課堂經營非常好，全部學生皆非常專注學習。

陸、結論與建議

一、藉由課堂學習共同體的學習歷程，學生探究、合作與表達能力獲得部分提升

本研究小組將學習共同體的精神融入社會領域進行教學實踐，在跨校共備時，特別將學習者中心作為教學要素，並緊扣探究、合作、表達三學習元素於課程設計上。經過一學年的跨校授課，在探究、合作與表達前、後測檢定上，並未達統計上的顯著差異，推論其原因，可能是因為本研究僅進行一學年的時間，兩校學生對於此三元素在課堂中的感受不足與教師對於三元素課堂操作引導不夠所致。

但是，從學生與授課教師的訪談也發現，這種以學生的學習需求為考量，教師透過學習共同體的理念實踐，藉由跨校共備產出提升學生探究、合作與表達能力的教學活動，其實已使課堂風景不同於以往。

我覺得最大的收穫是可以更加深入地去了解到不同的東西，上課更有趣。而且我能了解老師的教學方式，可以讓自己學到更不一樣的資訊，把我不會的變成會的。(B1 學生)

我覺得這樣分組的活動很好，不會的地方也可以跟同學一起討論，很方便。(A15 學生)

由小組合作的方式讓原本不會的學生透過問會的同學而學會了，作業或學習單的完成率也提高，課堂的學習氣氛也變得更活潑主動。(授課教師 A1)

即便在有的學生身上目前仍看不出其學習成果的明顯改變，但至少學生不再當教室中的客人，能夠比以前更主動參與課堂的教學活動。連之前班上的趴趴熊（愛趴著睡覺）的同學，在上課時也保持全程清醒的紀錄。(授課教師 B1)

顯示本研究之課程設計仍有助於提高學生在課堂中探究、合作與表達的機會。

二、「學習者中心的教學」有部分提升學生學習力的效果

本研究小組成立跨校教師專業學習社群，完整經歷課堂教學研究三部曲「共同備課、觀課與議課」。在共同備課時，社群由領域核心素養與學科本質出發，

進行解構、綜合後再理解思辨，然後凝聚共識，建構出單元的核心概念，活動設計融入「導入→開展→挑戰」的教學歷程，用不同層次的提問作為學習鷹架，引導學生獲得知識、建構意義以及遷移理解，著重在培養學生探究、合作與表達的能力以及學習力的提升。因此，本跨校社群產出數個優質的學習活動設計，並將之實踐於課堂中。

然就本研究分析數據顯示，學習力前、後測檢定未達統計顯著差異。惟若以單一學校論之，富光國中在學習力部分達 .05 顯著水準，代表本研究的執行仍有助於部分學生學習力的展現。至於整體未達統計顯著差異的原因，推論可能是學生沒有辦法在短時間內從這樣不同於以往的創新學習模式中受益，因此學習力沒有顯著差異。但是，就對學生的訪談過程與教師的觀議課紀錄可以看出，學生及教師對學習力向度有相當多正面的感受。可見，這種教學模式仍有其效果。

根據本研究結果的分析與討論，對有意使用課堂學習共同體教學之教師以及後續研究提出如下建議：

(一) 學生長期以課堂學習共同體教學方式投入學習，有助其學習成效的提升

若能長期讓學生用課堂學習共同體教學方式投入學習，對學生在「探究、合作、表達」與「學習力」的學習成效應該會有顯著的正向影響。本研究執行期為一學年，且於一週一節的地理課中實施，由對學生的訪談過程與教師的觀議課紀錄中，顯現出師生與生生之間有許多須磨合、適應、溝通與相互學習的地方，例如，在探究部分：

師生或生生之間缺乏互搭鷹架去思考探究。(C9 師)

學生忽略對話只想完成老師交代的學習任務。(C1 師)

學生只流於形式表面的討論等。(C3 師)

有時候有些問題我們不知道從哪裡開始，所以有些問題沒辦法一起討論，但是又要生出答案。(A3 學生)

如果大家都不好好的團結的話，就會只剩一個人在做，一個人在找答案。(A9 學生)

困難的是每個人的答案都不一樣，要用到大家都認同這個答案，在我們這組很難耶。(B1 學生)

討論時發生意見不同時，可能會發生爭吵，不知道如何解決。(B7 學生)

分析自己的想法給同組隊員時有人會聽不懂，然後大家都急著找答案，根本也不會想聽。(B11 學生)

可見，要翻轉學生過往的學習習慣，養成探究的精神是需要較長的時間。又如，在合作方面：

學生只有分工，沒有合作。一人主導全組意見。(C3 師)

爲了小組和諧，沒有協同學習等。(C2 師)

會有太多意見和答案，不知如何是好。(A1 學生)

同組沒有幫忙貼字卡或繪製氣候圖等，都是我和另一個同學幫忙貼的，也不知道自己貼得對不對。(A4 學生)

我覺得分組活動對我來說困難的地方是我們組有一個人不做事。(A18 學生)

有時候會分到雷隊友，不照著做，叫他做他就亂寫。(B4 學生)

分組時有些人會很吵或不配合，根本是來亂的。(B6 學生)

組員的配合性真的很重要。(B9 學生)

可見，學生合作能力的訓練有待加強。再如，在表達部分：

學生各說各話。(C4 師)

學生缺乏彼此聆聽與對話。(C3 師)

學生不習慣發表看法與主張等。(C1 師)

當老師要我們上台報告時，同學們卻互相推來推去的，大家都不想上去，搞得老師和同學都不開心。(A7 學生)

上台報告對我來說比較難，因爲我很容易緊張，而一緊張就不知道要說什麼。(B5 學生)

比較困難的是，有不同想法，意見不合時會吵架，有些人會愛理不理的，只想等著寫答案。(B2 學生)

顯見，學生表達能力尚待提升。因此，若能將此種學習模式的時間拉長，讓師生養成此種學習習慣，再加上教師找出學生在「探究、合作與表達」可能產生的學習困難，並且進行策略性的引導，學生應能展現學習成效。

(二) 教導合作學習的技巧有助小組學習活動之進行

在實施分組初期，需教導學生合作學習的技巧，讓學生更快進入互助共學的學習狀態。「合作學習」是經由兩人以上，以分工互補或相互激勵的方式來完成的學習活動。合作學習強調學生以主動合作的學習方式，取代

教師主導的教學，藉以培養學生主動求知的能力、發展學習過程中的人際溝通能力並養成其團隊精神（朱敬先，2000）。以本研究為例，此兩校學生在過往的學習上缺乏分組合作學習經驗，例如：

學生在小組活動二時，建議具體告訴學生 1. 要回答……2. 要說出……，小組較易聚焦學習活動討論，也會讓學生降低焦慮。（C6 師）

再加上學生並非天生知道如何與人合作，因此需要教師設計合作學習模式及教導合作共學的技巧，讓學生能更有效地參與小組學習，發揮集體智慧，提升學習成效。因此，建議可以透過跨領域協同方式，教導學生分組合作學習的技巧，例如：綜合活動領域（輔導活動課）在進行學習輔導時，可以融入分組合作技巧的指導與演練，或選擇播放教育部國民及學前教育署《教室教學的春天：分組合作學習》的教學影片，讓學生觀摩學習，又或是透過不同學科同時投入課堂學習共同體的教學實踐，讓學生更熟練合作學習的技巧，展現合作共學的成效。

（三）在學習者中心的教學設計中，教師宜落實差異化教學策略

在每個班級中，不同學生不僅是有社經和家庭背景差異，而且在認知能力、背景知識和學習偏好也不一樣，透過差異化教學策略，應該能更全面符應所有學生的學習需求。例如：

小組的特殊生是否有學習？教師在提供學習任務時，是否能更細緻地考慮差異化？給予不同的學習任務。（C10 師）

老師提問時，學習鷹架的搭建，顯然要考慮是有部分的同學是不太理解的。（C9 師）

因此，可採行彈性分組教學，不論是異質分組，各組採拼圖式、任務式完成學習任務或是同質分組，全班依不同程度、興趣分組等方式，讓教師教學與學生學習能夠產生更有效的連結。另外，適性操作多元質性的學習評量可讓評量更具彈性和適切性，把評量設計為「探究、合作、表達」的學習機會，也就是所謂「評量即學習」的做法。透過評量來強化學習的經驗與「學習力」學習成效的展現。

（四）學習任務宜讓學生有深入探究之時間，落實小組互助互學之學習目標

在課程設計上，每一節課勿設計過多的小組學習活動。就本研究相關資料顯示：

小組活動有些匆促，學生未能完成學習單計算。(C5 師)

學生對「曲折」「平直」「陡直」不理解產生迷思，應在下堂課云撥時間做解釋。(C6 師)

有時候有些問題我可能不知道，所以有些問題沒辦法一起討論。(A3 學生)

有些不會時同時組員也不會。(A29 學生)

遇到較難的問題，要思考很久，有時不一定想得出來。(B13 學生)

因此，教師應檢視與掌握單元課程的核心概念，聚焦在哪些學習經驗和教學活動能使學生達到期望的學習結果上，預留充足的時間，讓小組進行互助共學。在伸展跳躍的挑戰學習上，一個單元設計一個主要的小組探究活動，可採融入學習策略的教導，讓學生理解與覺察自己的後設認知，知道「如何」及使用何種方式能獲得知識的累積等，培養學以致用與終身學習的能力。例如：透過高層次的提問、閱讀理解策略的指導與演練等，逐步提升學生的學習成效。

(五) 歷程完備的課堂教學研究三部曲，有助於落實以學生為中心的教學設計與「探究、合作、表達」三元素的實踐

共同備課是希望藉由教師互動，構築信賴與協力關係，進而啟動教師間的「協同學習」機制，本於學習共同體的精神，互相觀摩學習，藉由共同備課，將學科教材內容轉為教學方案，完成課程設計。本研究之共備，採跨校協同備課社群模式，以寶山國中與富光國中為共備基地，於每週五社會領域共同不排課時間進行課程討論。期間所遭遇的問題有二：其一為備課時間略嫌不足，兩校雖都屬於偏鄉小校，但都有學生學習上的殊異性，要選擇適合學生的教材、教法、評量……等，常需有充足的時間討論，以臻完備。其二為授課教師教學風格不同，挑戰共同備課共識之凝聚，花費時間較長，過程掌控不易，容易變成課程設計分工。

因此，若教師共同備課前自己先備課，應先行找出單元內的核心概念、要用什麼方法讓學生理解、要學生討論的題目與討論的程序、適切的學習評量等。共備社群啟動時，教學者開始說課，其他成員藉由聆聽他人刺激自己思考，然後進行課程調整，尋求共識，並裁剪出最合適的學習素材。

公開觀課是指一位教師授課，其他教師協助關注學生的課堂學習；集體議課是於授課結束後，授課教師說明自己的課程設計理念與教學過程，

而觀課教師提出自己所看到的學生學習歷程，並共同討論教學實務。期間所遭遇的問題有二：其一為觀課紀錄表過於簡略而開放，方便觀課者記錄卻不利日後資料之蒐整。其二為說課時雖有陳述請觀課者關注當節的學習任務，但是並沒有要求須做哪些紀錄，如學習者課堂活動討論、小組成員對話等實徵內容等，因此較難進行學習歷程的觀察與反思，發揮行動研究及時修正與調整的動態過程效果。因此，日後進行相關研究時，宜於相關觀測表單重新慎思設計，並於觀課時強調須進行相關學生對話等之書面紀錄，以落實資料蒐整之完備。

參考文獻

- 方志華、丁一顧(2013)。日本課例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。
- 朱敬先(2000)。教育心理學。臺北市：五南。
- 佐藤學(2004)。學習的快樂——走向對話(鍾啟泉，譯)。北京市：教育科學。(原著出版於1999)
- 佐藤學(2010)。學校的挑戰：創建學習共同體(鍾啟泉，譯)。上海市：華東師範大學。(原著出版於2006)
- 佐藤學(2012)。學習的革命：從教室出發的改革(黃郁倫、鍾啟泉，譯)。臺北市：親子天下。(原著出版於2006)
- 佐藤學(2013a)。學習共同體構想與實踐(黃郁倫，譯)。臺北市：親子天下。(原著出版於2012)
- 佐藤學(2013b)。學習革命的最前線：在學共同體中找回孩子幸福(黃郁倫，譯)。臺北市：親子天下。(原著出版於2012)
- 李明麗(2009)。日本「學習共同體」學校改革模式在中國的可行性探悉。**國中小學教育**，199，50-53。
- 林志成(2016)。點亮偏鄉教育希望的成功密碼。**竹縣文教**，47，13。
- 林素卿(2008)。行動研究與教學檔案於教師專業發展之應用。**教育研究月刊**，167，24-35。
- 張茂桂、陳國川、林慈淑、汪履維、吳璧純、何思暉、秦葆琦、王浩博

- (2014)。十二年國民基本教育社會領域和生活課程綱要內容之前導研究。新北市：國家教育研究院。
- 黃郁倫 (2011)。激發學習的快樂與潛能：「學習共同體」在日本教育改革中的導入及實行。《**教師天地**》，171，39-42。
- 黃淑馨 (2012)。日本學習共同體與臺灣教育的對話。臺北市國高中試辦學習共同體及授業研究學校跨校參訪（日本第二團）成果報告（系統識別號：C101AW703）。臺北市：教育局。
- 黃曬莉、陳文彥 (2017)。做了很不一樣：學習共同體對課堂中社會關係及學生學習之影響。《**課程與教學季刊**》，20(2)，111-138。
- 劉凱 (2010)。建構專業學習共同體，促進體育教師專業成長。《**教育探索**》，11，112-113。
- 潘慧玲、李麗君、黃淑馨、余霖、薛雅慈 (2016)。學習領導下的學習共同體入門手冊 1.2 版。新北市：學習領導與學習共同體計畫辦公室。
- Barr, R. D, Barth, J. L., & Shermis, S. S. (1978). *The nature of the social studies*. Palm Springs, CA: ETC.
- Barth, J. L., & Shermis, S. S. (1970). Defining the social studies: An exploration of three traditions. *Social Education*, 34(8), 743-751.
- Brubaker, D. L., Simon, L. H., & Williams, J. W. (1977). A conceptual framework for social studies curriculum instruction. *Social Education*, 41(3), 201-205.
- Giroux, H. A. (1980). Critical theory and rationality in citizenship education. *Curriculum Inquiry*, 10(14), 329-366.
- Hullfish, H. G., & Smith, P. G. (1964). *Reflective thinking: The method of education*. New York, NY: Dodd, Mead & Company.
- Martorella, P. (1996). *Teaching social studies in middle and secondary schools* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Michaelis, J. U. (1980). *Social studies for children* (7th ed.). Englewood Cliff, NJ: Prentice-Hall.
- Miller, J., & Young, J. (1979). Social studies as personal development. *The North Carolina Journal for the Social Studies*, 1-7.

Miller, J, & Young, J. (1979). Social studies as personal development. *The North Carolina Journal for the Social Studies*, 1-7.

Vinson, K. D. (1998). The “traditions” revisited: Instructional approach and high school social studies teachers. *Theory and Research in Social Education*, 26(1), 50-82.

Vinson, K. D., & Ross, E. W. (2001). In search of the social studies curriculum: standardization, diversity, and a conflict of appearances. In W. B. Stanley (Ed). *Critical issues in social studies research for the 21st century* (pp. 39-71). Greenwich, CT: 252 Information Age Publishing.