

佐藤學之學習共同體與合作學習異同探討及其對實施十二年國教課綱的啟示

黃馨漪* 許宏儒**

摘 要

合作學習常與佐藤學所倡導的學習共同體混為一談，為釐清兩者差異，研究者深入閱讀合作學習與學習共同體的相關文獻與佐藤學較為新近之日文原著，從理論基礎、教師角色、學生關係與學習內容等面向進行比較。研究發現，學習共同體的核心精神為：「學習是意義與人際的關係重建」、「以聆聽為基礎的對話實踐」、「他者之於學習主體的重要性」。基於此，本文進一步探討學習共同體對十二年國教素養導向課綱實施的啟示，提出「從『知識傳授』轉向『學習關係的建構』」、「透過公開授課強化教師支持，深化學生學習歷程」、「學校、家長、社會形成網絡，支持教師與學生持續展現改革動能」，期望為我國教育改革提供不同的參考以推動更具改革動能的教學實踐。

關鍵字：十二年國教課綱、合作學習、佐藤學、素養、學習共同體

* 第一作者：桃園市桃園區快樂國小 教師

** 第二作者：國立中央大學學習所所長暨師培中心 主任/副教授

Email: renshenq@gmail.com

壹、前言

2012 年，日本教育學者佐藤學提出的「學習共同體」理念，在臺灣教育界引起廣泛關注，並持續影響教育現場的教學實踐。如，新北市自 2012 年成立「新北市學習共同體先導學校」，持續推動更多學校實踐學習共同體（新北市學習共同體專案研究小組，2021）。此外，各縣市亦多次邀請佐藤學來臺進行觀課與演講¹，以深化對學習共同體理念的理解與應用。

教育改革的關鍵，在於能否掌握新教學法的核心精神，並有效落實於課堂。然而，在臺灣的教育現場，學習共同體的推動仍面臨諸多挑戰。佐藤學於 2013 年訪臺時曾指出，臺灣學習共同體的推展速度過快，導致許多教師過度關注技術層面的操作，而忽略其核心理念（張益勤，2013）。2023 年佐藤學再度受邀來臺，再次說明美國學校普遍採用的「合作學習」其實是「沒有效果」²的小組學習模式，並直指臺灣的課堂多數仍停留在「19 世紀的課堂」³，顯示出教育現場的改革未能真正深入課堂實踐。

在學習共同體的實踐中，其中一個被經常討論的是對「佐藤學的學習共同體」與「合作學習」之間的誤解。學習共同體與臺灣既有的合作學習在形式上相似，皆以小組學習為基礎，但其核心理念卻不同。傳統合作學習強調透過分工與小組互動來完成學習任務，學習共同體則更著重於「對話」、「協作」與「反思」的過程，期望學生能透過深度參與，建構個人與群體的學習意義（林文生、歐用生，2013；卯靜儒，2015；單文經，2014；陳麗華，2012；陳麗華等，2014；薛雅慈，2014）。因此，學者們一再強調，不應將學習共同體等同於合作學習，以免忽略其真正的精神。許宏儒（2017）指出，當前教育改革的最大挑戰在於如何突破傳統教育體系中根深柢固的模式，如「主智主義」，使學生的學習不再僅以知識傳授為主，而能真正發展核心素養。

¹ 2018 年 3 月 14 日受國家教育院邀請舉辦「從世界的課堂改革思考臺灣的改革現狀—以學習共同體為中心」專題演講、2018 年 5 月 5 日受台灣首府大學邀請參加「2018 世紀大師創新教學講座」、2022 年 12 月 22 日受新北市邀請參加「2022 新北市學習共同體國際研討」進行「跨縣市市級公開課暨日本佐藤學教授專題講座」、2024 年 12 月 19 日受新竹市邀請進行「2024 新竹市學習共同體跨域探究教學市級公開課」教學研討、2024 年 12 月 20 日受台南市邀請參加「臺南市 113 學年度中小學教師學習共同體共同備課、觀課、議課增能研習」並進行演講等。

² 佐藤學於 2023 年 12 月 19 日「臺中 EDU-BUFFET 課程博覽會：佐藤學教授大師論壇」中說明「沒有效果」的意義為學生的學力成績沒有增加，以及學生的學力差異越來越大。

³ 佐藤學於上述同場會議中說明「19 世紀的課堂」指教師站在前方，課桌椅排列在前，學生坐成一列一列的聽老師上課，是以教師為中心的課堂。

基於此，學習共同體不僅是一種教學技術，更是一種強調學生主動參與、深度學習與共同建構知識的教育理念。相較於傳統以教師為中心的教學模式，學習共同體提供了一種新的可能性，使學生能透過對話與協作，在課堂中真正「學會學習」。此外，學習共同體的核心精神與臺灣《十二年國民基本教育課程綱要總綱》（教育部，2021）（以下簡稱《十二年國教課綱》）中提示以素養導向為課程發展主軸之理念高度契合，皆強調培養學生的思考能力、溝通合作能力及終身學習能力。本文透過蒐集相關研究資料，除閱讀國內翻譯著作之外，也會針對佐藤學之日文原著與相關日文文獻，以及合作學習的英文相關原著與資料進行閱讀，聚焦於分析與釐清「學習共同體」與「合作學習」的異同，探究學習共同體的核心理念，探討其對於臺灣《十二年國教課綱》素養導向教育的潛在啟示與應用價值⁴。

貳、學習共同體的核心精神

日本教育學者佐藤學教授觀察到，日本教育正面臨諸多困境，例如學生承受沉重的升學壓力，以及家長與教師之間缺乏互信，導致學生出現「從學習中逃走」（「学び」から逃走する）的現象。為了回應這些問題，佐藤教授提出了以「公共性、民主主義與卓越性」為三大核心的「學習共同體」（学びの共同体）理念，試圖翻轉日本教育的困境。其具體實踐包括：教師間的授業研究、學生間的協同學習，以及家長與社區居民參與學校學習活動等。

然而，當討論缺乏信任、尊重與傾聽的基礎時，改革極易流於形式。正如佐藤學指出：「互相討論不一定真的能導向民主主義」（佐藤學，2012/2013，頁 35）。因此，本文將在本章深入探討「學習共同體」的核心精神與其所強調的教育本質。

一、學習是意義與人際的「關係重建」

對於佐藤學而言，學習須透過同學、教師、家長與社區的支持協助，才能讓自己與未知的世界相遇進而成長。這些角色間的聯繫關係，可從佐藤學對「學」⁵字來定義「學習」的概念來了解：

⁴ 本研究為研究者碩士論文之改寫，並曾於 2019 年 11 月 23 日，國立臺中教育大學教育學系舉辦之「2019 年 E 時代國際學術研討會——素養導向教與學的圖像與實踐：國際發展與在地連結」中發表。研究者亦針對研討會中所獲得的寶貴評論與建議，進一步進行本研究之修改。

⁵ 「學」字的意義在中文與佐藤學的詮釋中有所不同。此處「學」的意義，乃佐藤學自身的詮釋。

「學」字上半部的中心包含兩個「乂」，表示交互關聯的意味。上面的「乂」，代表與祖先之靈的交互關聯，也意味著學問、藝術或文化的關聯；相對地，下面的「乂」則表示與朋友同伴的交互關聯。換言之，沒有交互關聯，則學習無法成立。（佐藤學，2012，頁 58）⁶

從佐藤學對「學」字的分析，可看出其認為「學習」這件事所牽涉到的，除了學生間的互動外，也要透過知識、藝術或文化，去和先靈產生連結。而兩個「乂」旁的部件，就像一雙給予支持的手掌，象徵一旁的大人必須給予學生支持（佐藤學，2012）。這個「大人」包含了家長、社區、老師、學校等，必須產生交互關聯的網絡，以支持學生去學習。

網絡的概念是平行的，當中不存在權力中心，這網絡之中的每個主體互相牽動，透過互動，進而共同交織出綿密堅固的網絡。彼此之間的信任感建立了，才能進一步建立與學習之間的聯繫。

二、學習是透過以聆聽為基礎的對話來實踐

若學習，是一種「關係的重建」；對話，則是具體的實踐。佐藤學指出，所謂的「關係」，包含了學習者與客體、與自己、以及與他人的關係；這三種關係分別形成了不同的對話實踐領域，互為媒介、交織形成「三位一體」。

透過與事物的相遇與對話——構築世界；與他人的相遇與對話——構築同伴；與自己的相遇與對話——構築自我，實行三位一體「關係與意義不斷編織」的永續過程。（佐藤學，2003a, p. 220；佐藤學，2012，頁 58；佐藤學，1999/2004，頁 20）

⁶ 此處所引用之文獻年代為中文翻譯版本的出版年份。本翻譯書籍並非對應單一原文著作，而是彙整佐藤學多本著作之內容而成。據作者於書中〈作者序〉所述，本書綜合了以下作品：《學校的挑戰：朝學習共同體邁進》（2005，小學館）、《從學習逃走的孩子》（1999，岩波書店）、《重新審視學力問題》（2000，岩波書店）、《能力分組指導哪裡有問題》（2002，岩波書店），以及〈學校再生的哲學——學習共同體的哲學及活動系統〉（刊載於《現代思想》，2007 年 4 月號）。為避免讀者誤認為所引為單一外文文獻，特此說明，以下亦同。

第一個對話的實踐——與對象世界的對話，為認知的層次。學習者應主動地與客觀的外在世界互動，進行對話。學習者當直接面對教育內容、原理和結構，進行具體的觀察、實驗和操作，運用概念和符號去建構客觀的世界之樣貌（佐藤學，1999/2004）。

第二個對話的實踐——和他者的對話，是一種社會性的、政治性的實踐。佐藤學（1999/2004）指出，「教育內容的知識其本身是社會建構的」。如杜威認為語言本身只是個工具，人們透過使用語言與他人溝通，進而能夠產生問題解決思維（=反省性思維）（佐藤學，1999/2004，頁 13）。在杜威看來，「個人」和「社會」都是由共同體中分析出來的，個體的學習若無借助和客體間的互動，意義是無法產生與製造的。「意義透過溝通而獲得，理解透過合作而形成」（單文經，2014）。由此可見，個人和社會兩者並不是分立的關係，反而相輔相成，在這裡也進入到對話的第三種實踐——跟自己的對話。

學習的第三種對話實踐屬於倫理性的、存在性的實踐。此處的「與自己對話」，並非以自我為中心的「個人主義式」對話，而是個人在經歷過與客體、他人的互動後，所產生對自我的反省性對話。「……，通過自我內的對話，改造自己所擁有的意義關係，重建自己的內部經驗」（佐藤學，1999/2004，頁 39）。個人藉著反省性地思考自身的經驗，內省己身，讓自己能夠成為一個更完整的人。

這三種對話實踐，突顯出學習絕對無法只憑自己一人而得。「對話」是最為關鍵的行動，不過須以「聆聽」為基礎。

教師們往往以「自主性」、「主體性」的口號標榜能動性，但實際上卻把「學習」視為置於「聆聽」、「接納」這一被動性之上的行為。強調「學習活動性」的杜威也主張，「聆聽」這一被動行為是溝通的最大要件。用心地觀察客體，格物致知、洗耳恭聽，是「學習」的出發點。「學習」是一種以被動式能動性為本質的活動。（佐藤學，1999/2004，頁 20）

「聆聽」這個行為是構成對話的要件，但並不是指「接納」這種完全被動的「聆聽」。杜威指出，透過「聆聽」這個行動，聆聽的人能夠從旁觀者轉為參與者（佐藤學，2012）。此即佐藤學所謂之聆聽的「被動式能動性」本質，看似被動的行為，卻展現出了主體的能動性⁷。以聆聽為基礎的對話行動，才能夠讓對話的雙方成為互為主體的行

⁷ 感謝審查委員提醒指出此處所討論之「能動性」，非哲學用語 agency，而是 activeness 之意。

動者，進入到彼此的對話關係中。

三、他者之於學習主體的意義

從前述討論可了解到，學習主體之所以能夠學習成長，與他者的互動對話是必要的。這個他者，包含了其他的學習主體、教師、家長與社區、外在客觀世界等。易言之，學習若沒有他者，學習主體將陷入只有自我的狹窄世界，無法成為一個更完整的人。佐藤學指出，這樣的教育觀，是以「感悟」與「救贖」為基礎：「這種學習，是有某種重大缺陷的存在——人，通過修行接近更完美的存在的一種營生」（佐藤學，1999/2004，頁 5）。這個修行的過程即為學習的過程，人學習覺察自己的不完美、學習如何使自己更接近完美。

佐藤學進一步地以 Hugh (1096—?)⁸ 的《學習論》(*Didascalicon*)，來說明學習之修煉的意義。Hugh 的《學習論》將修道院生活中的讀書與祈禱的行為，作為學習論並加以系統化，同時列舉了實現學習的方法：虛懷若谷、探究渴望、寧靜生活、格物致知、安貧樂道、以及遠遊他鄉等（佐藤學，1999/2004）。

佐藤學討論了當中的「虛懷若谷」與「遠遊他鄉」。其首先指出，「謙恭謹慎，正是一切學習的出發點和歸宿」（佐藤學，1999/2004，頁 8）。謙虛的人，能夠鍥而不捨地求學；傲慢的人，則將因眼高手低而一事無成。接著，佐藤學以「遠遊他鄉」來討論人之主體的形成。Hugh 主張的遠遊他鄉，指的是自我的內心世界之旅（佐藤學，1999/2004）。「學習」本身，就是一個旅行的過程，離開熟悉的事物，進入到自己所未知的世界中。未知的事物，如同異鄉；學習者，如同異鄉人；而人遠遊他鄉的「孤獨之旅」，在學習上意義，乃意味著學習者的「默讀」的讀書行為——基於「苦思冥想」自我的內心世界之旅。這裡的「默讀」指的是必須「借助內化他人的聲音而生成的活動」（佐藤學，1999/2004，頁 8）。即前述提及的，與自我的對話是憑藉著與他者的對話所產生的反省性之自我對話。是故，「默讀」這個學習行為讓「人」與「自我」得以形成。這便是佐藤學認為 Hugh 所提示出的「學習之修煉」：

休論述的所謂「學習」，是指體悟和認識自然本性與自然秩序，認識自身的

⁸ Hugh of Saint Victor，修道士。12 世紀時於法國聖·維克多修道院學校授課。其貢獻為將當時的神學哲學加以分類並系統化。著有 *Sacraments of the Christian Faith* 和 *The Didascalicon of Hugh of St Victor* 等書。

本性。通過這種學習活動，認識自己是不完善的存在，從而治癒自己的欠缺所在，成為更完善的存在。……。可以說，是一種「修行」的學習、「矯治」的學習。在這裡，可以發現「作為修煉的學習」傳統的精髓。（佐藤學，1999/2004，頁 7）

從上述引言中可知，學習讓人能夠發現自己的無知與缺陷。為了修煉自身，學習者遠離熟悉之地，進入未知的世界，藉助他者的協助與對話，透過默讀去思索自我，使自我更加完善⁹。學習是一種同時包含教與學的概念，學習的本質除了得到，更是付出。在學習共同體中，學生間不求回報的互惠關係、學生超越自我的卓越學習、以及對民主生活的實踐等，都必須有他者與主體的相互扶持與互動才得以實現。

參、合作學習與學習共同體的相同之處

合作學習指出人具有三種社會互賴性（social interdependence）：合作（cooperatvie）、競爭（competitive）、以及個人主義的（individualistic）（Johnson & Johnson, 1999a），並說明在競爭性關係中，人與人之間的關係是消極矛盾的。Johnson 兄弟定義「競爭」為：「與他人相對抗，以取得唯一或少數人才能達到的目標」（Johnson & Johnson, 1999a, p. 6）。易言之，個人在目標有限的情況下，為了滿足自己的需求，與他人產生負面的競爭關係，使其失敗，以求自己的成功。

競爭式關係看似能激勵學生，實則可能引發身心問題。合作學習的代表學者 Slavin（1995）即指出，長期的競爭挫敗可能造成學生心理折磨，使其用錯誤方式展現自己能力，如反社會行為。此外，競爭的焦點往往著重在學業成績，以致忽略學生其它方面的學習。Johnson 兄弟說：「給學生一個分數，和評估（assessment）學生的能力是相去甚遠的」（Johnson & Johnson, 1999a, p. 104）。即提示出，對學生的評估不能只偏重於學業成績。

除競爭式教育的問題，合作學習對於提升學生在其他方面的能力也有所助益。包含對人際關係、提升自我自尊等方面皆有正面影響（Johnson & Johnson, 1999a, 1999b;

⁹ 佐藤學透過 Hugh 的學習方法，以及基督教中人必須透過第三人的力量以連結上帝，來說明他者對人之主體性形成的重要性。關於兩者和佐藤學之學習共同體間的關係，此部分尚待更多研究資料深入探討與補充，故在此研究者先不繼續延伸與探究，留待日後再行深入探討之斷。

Slavin, 1995, 2014)；有助教室中不同文化種族的同學之融合 (Aronson, 2000)，也助於促進一般生與特殊生之間的包容與相處 (Jenkins, Antil, Wayne, & Vadasy, 2003)。

佐藤學則從社會的發展脈絡來探討競爭式教育的問題。佐藤學據其對日本的觀察指出，教育現代化的快速推進¹⁰，國民教育程度提高，推動了整個社會的階級流動 (佐藤學, 2012)。在學校的成績高低與未來的工作好壞呈現正相關的情形下，造成社會普遍有「學力至上」的迷思。

當學生越盲目地追求成績，則越會陷於「囤積式教育」¹¹的迷思中。當社會變遷，成績不再能保障未來成就時，學生將從學習中逃走。佐藤學直指這個惡性循環的根本原因為：「孩子、家長、教師、學校、以及行政之間的信賴已崩壞」(佐藤學, 2015b, p. 40)。是故，比起將焦點放在提升學習成效上，佐藤學認為更重要的是如何重建學生、教師、家長、社區、學校等之間的關係。

學習共同體與合作學習皆強調學習中人際互動的重要性，皆反思傳統教育過度競爭導致的學習成效不佳等問題，並主張以人與人之間的「合作」為核心。兩者皆重視學習關係的建立，強調學生之間的互賴與協作，以及群體中的互動與支持。然而，深究兩者的理論基礎、學生間的關係、教師的角色，以及學習的內容與目的等，其相異處是更多的，以下研究者將進一步進行討論。

肆、合作學習與學習共同體的相異之處

一、理論基礎的差異

合作學習的理論基礎包含了社會互賴論、認知發展論、行為學習論等 (Johnson & Johnson, 1999a; Slavin, 1995)，杜威 (John Dewey, 1859-1952) 的民主社會觀點，也是其理論基礎之一 (Arends, 2012; Slavin, 1995; 黃政傑, 1992; 黃政傑、吳俊憲, 2006)。關於學習共同體，佐藤學在其著作中，多次透過討論杜威、維高斯基 (L. S. Vygotsky, 1896-1934) 的「近側發展區」(zone of proximal development)、以及諾丁斯 (N. Noddings,

¹⁰ 日本的義務教育就學率，從 1872 年學校制度開始的 10%，到 1890 年上升至 90%以上。比起花了二、三個世紀的歐美，日本不到一世紀的時間就完成了「教育現代化」(佐藤學, 2012)。

¹¹ 乃巴西的教育學家，解放教育學的代表人物——弗雷勒所提出的 banking education 一詞；在佐藤學的譯作，譯為「儲金概念」(佐藤學, 2012, 頁 61)。國內學者方永泉 (2013) 指出，一般用語中的「填鴨式教育」應較接近弗雷勒的說法，但為了兼具社會及經濟的意涵，譯作「囤積式教育」是較為適當的。

1929-2022) 的關懷倫理學等(佐藤學, 1999/2004), 來說明學習共同體的內涵。

從上列概述可看到, 兩者的理論基礎除了與關係發展、認知發展等相關之外, 主要的差異在於行為學習論。行為主義的學習理論在教學上提供了很多的操作技巧, 如合作學習中的團體後效(group contingencies)之應用。然而, 將教學視為實驗的操作技巧, 對學生施以操弄後檢視成果, 這樣強調「科學精神」的行為主義, 正是佐藤學所質疑的。

每一個人的內部經驗的個性與整體性, 被分解為可觀察的、可量化的均質的要素, 轉換成指向生產性、效率性的技術性過程。(佐藤學, 2000/2003, 頁 309-310)。

在以科學教育為基礎的前提下, 教學成了一場實驗, 實驗目的是提升學生學力。學生的差異被量化、均值化, 是沒有主體性的實驗對象; 學習過程中的質的經驗, 也被量化成可切割的單位。教師透過事前的教學設計, 促使學生產生預計的學習反應; 透過事後的評鑑, 以確保學生學到「價值中立」¹²的知識。

合作學習與學習共同體皆建構於社會互賴、認知發展等理論基礎上, 並受到杜威民主教育理念的啟發。然而, 合作學習同時納入行為學習論, 強調教學的可觀察性與操作性, 例如透過團體後效等策略, 強化學習效果。佐藤學則批判此種行為主義導向的教學, 指出其忽略學生的主體性與質性經驗, 將學習簡化為效率導向的實驗過程。相較之下, 學習共同體重視學生間的互動、關懷倫理及社會參與, 強調以學生為中心的深層學習。這些理論差異進一步形塑了學生與學生、師生之間的關係, 以下將進一步進行探討。

二、學生間的關係

合作學習的分組方式, 可能會讓學生失去其作為學習者的主體性。學者方志華指出, 合作學習中的異質性分組是指「程度上下的相異」, 這種方式「對學生仍有無形潛在的分類, 學習者的主體性並未完全發揮」(方志華, 2012, 頁 223)。因為在分類之始時, 學生即被決定了誰擁有「教」的權力, 誰又成為「被教」的對象。所以, 佐藤學(佐

¹²弗雷勒批判價值中立的學習(value-free learning), 其認為「價值中立」看似是主張客觀、講求科學依據, 但只不過是讓學生去描述(describe)現實, 而不是詮釋、或改變現實; 在價值中立教育之下, 學生只能淪落於聽命行事(Freire & Shor, 1987)。

藤學、于莉莉，2015，頁5）說「『互相教』的關係是單方的權力關係」。在程度高低之分中，「教」的單方權力掌握在擁有知識的人手上，相對之下，成績低的人成了「被教的人」，是為受體而非主體。

學習共同體的小組組成方式，則採隨機分配，只要求性別組成比例要均衡，避免學生間形成有上、下之分的小老師關係。每個學生不因成績較低，而失去擁有思考、探索等的學習主動權。在大家皆擁有其主體性的前提下，發展出平等的「互相學」關係，每個學生都是主人公（佐藤學、于莉莉，2015）。這種互助關係，是一種「誠意交換的『互惠關係』（reciprocal）」，展現出「不著痕跡的體貼」（さりげない優しさ）（佐藤學，2006），而非單方權力的教導關係。

在尊重彼此主體性的前提下產生互動，真正的「學習」也才能夠發生。佐藤學指出，協同學習與其他小組學習¹³最關鍵的不同，乃在於「一致性」與「差異」：

「分組學習」重視各組別的一致性，而在「協同學習」中，學習的主體終究是個人。在小組活動中絕不強求一體化；相反的，它追求的是學生思考與理解的多樣性。學習，並非在「一致」之下產生，而是在「差異」之中形成。（佐藤學，2012，頁123）

「一致性」是合作學習與學習共同體最大的差別。黃政傑與林佩璇（1996）指出，提倡合作學習的理由一為促進學生合作能力，二為合作學習可以促進全體學生的學業上的學習成效。然而，這兩個理由不但皆著眼於追求全體的一致性上，同時也將學習的意義單一地置於追求學習的成效，而忽略了個人的差異性與其他方面成就的可能。這個「差異」，不是「成績上的程度落差」，而是主體在自我的學習過程中展現其主體性的思考之差異。佐藤學明確指出：「協同學習並不是『集團學習（班學習）』，而是以『個人作業的協同化』作為開展的」（佐藤學，2006，p. 40-41; 2015b, p. 94），意義是「透過互相幫助來進行個人的作業，也是協同學習的特徵」（佐藤學，2012/2013，頁41）。當中的「個人化」便是學習者主體性之展現，透過協同化（而非統一化）的過程，讓每個學生

¹³ 佐藤學（佐藤學、于莉莉，2015；佐藤學，2012；佐藤學，2006/2010）說明小組學習有三種：第一種是集體主義傳統發展下的集體學習式之「班學習」；第二種是基於合作學習（cooperative learning）的「小組學習」，以社會心理學為基礎，認為合作學習可以提高生產；第三種是佐藤學所提倡之協同學習（collaborative learning）。

能夠超越自己已知的範圍，產生不同的跳躍性學習。所以佐藤學說：「『學習』浸潤於『差異』之中才能成立」（佐藤學，1999/2004，頁 384）。因為協同化是基於個人作業而開展的，因此最後協同化的結果，才會如同交響樂中雖有眾多樂器，卻能和諧地相互合鳴完成悅耳的樂曲，而非「異口同聲」單調樂曲。在相互平等的關係中，學習者非只是被動地接收單一的訊息，而是能展現自我的差異，並透過與他人的差異讓自我有所學習與成長。

三、教師的角色

相較於傳統教育，合作學習中的教師角色已有相當的轉化。Slavin（1991）認為合作學習中的教師，從過去傳統教育中的「老闆」，轉變成「教練」。Johnson 兄弟則說：「教師的角色是去監控（monitor）學生的互動，並介入（intervene）以協助學生更有技巧的學習與互動」（Johnson & Johnson, 1999a, p. 42）。但是，教練之於選手的關係仍是上對下的；「監控」，也尚存在著不平等的權力關係。

在學習共同體中，佐藤學指出教師的角色為聆聽、串聯、與回歸。教師要聆聽學生的問題或想法；接著透過「串聯」去聯繫學生間的話語、與教材的對話等；最後，將學生的討論回歸到學習的本質上。教師透過喚醒、聯結學生之中的認知行動，引導學生從被動接收的客體，成為主動探究的主體。

合作學習中的教師地位，仍相對地處於學生之上，教師為學生設計訓練的課程、決定學生該學些什麼、怎麼學；教師為主，學生為客。在學習共同體中，教師將每個學生皆視為「差異」的主體，為「一對多」的關係，彼此互為主體。「這種相互主體性的教室，老師不需要主導一切，學生和老師都可以是學習的發動者」（林文生、歐用生，2013，頁 74）。在學習共同體的課堂中，教師的工作，乃在於透過以身作則去聆聽學生的對話，「教師就像在扮演室內樂團指揮的角色」（佐藤學，2012/2013，頁 54），進而去聯繫、維持、引導、擴展或聚焦學習過程中所產生的各種形式之對話，學習是藉由教師的引導與學生一起互相編織而出的，學生與教師之間是一種互為主體性的關係。因此，教師在學習共同體中的角色，已不再是過去掌控一切、單向灌輸知識的「教學專家」，而是能夠傾聽學生聲音、連結多元觀點、引導學習脈絡並進行共構的「學習專家」。

四、學習的內容與目的

合作學習有許多不同的活動模式，但在流程的最後往往皆為評鑑階段。Johnson 兄弟指出，評鑑內容應包含學業的學習、推論的過程或策略、技巧與能力（skills and

competencies) 等；具體評估程序包含目標設定討論會議 (goal-setting conferences)、標準化測驗 (standardized tests)、教師自製測驗 (teacher-made tests) 等 (Johnson & Johnson, 1999a)。

從上述評鑑內容到評鑑項目的劃分，可看到合作學習的課程設計方式較屬「目標導向」，於課前先設定學習目標，並於課程的最後確認學生是否達到目標。當學生通過評鑑後，將進到下階段的學習，如此不斷反覆。相反地，學習共同體則著重於學習的探究過程。佐藤學將課程分作兩種比喻並說明：「登山型課程」與「階梯型課程」。

「登山型」課程的特徵在於，以大的主題（山）為中心，準備好若干學習的途徑（登山路線）。「階梯型」課程以「目標—成就—評價」為單位組織單元，而「登山型」課程則以「主題—經驗—表達」為單位組織單元。……。在「登山型」課程中，達到頂峰是目標，但其價值在於登山本身的體驗及其快樂。（佐藤學，1999/2004，頁 121）

階梯型課程，將學習內容切分成均等的階段，學生的能力或特質被視為一致，學生要按照順序與時間規定完成學習，否則將被視為落後或不及格。登山型課程，則著重在享受登山過程中所帶給主體的感受。易言之，學習主體在學習過程中的體會才是學習發生之處。如時間本身的物理性，是均質且方向單一的；但在登山型課程中，「時間」會因「每個人在課堂上追求活出自己的時間」（佐藤學，2014，頁 168）¹⁴，將被均質化的「量的時間」，特異化成「質的時間」。師生透過活動的參與及思考的探究，在時間自然的流逝中，學生的學習有激盪也有平靜，有前進也有停滯，這些，就是活在當下的時刻。

除上述各項比較之外，從日文本身對於「共同學習」、「協同學習」、「協働學習」和「協調學習」等的定義中，也可看出佐藤學所倡之學習共同體和合作學習是不同的概念。據友野清文（2016）的分析，其將「共同學習」和「協同學習」歸類為 cooperative learning 系譜，其特徵為結構化明確、教師主導、同質型合作；將「協調學習」和「協

¹⁴ 此處所引用之文獻年代為中文翻譯版本的出版年份。本翻譯書籍並非對應單一原文著作，而是彙整佐藤學多本著作之內容而成。據作者於書中〈作者序〉所述，本書綜合了以下作品：《教育改革をデザインする》（岩波書店，1999）及《授業研究入門》（岩波書店，1996，與稻垣忠彦合著）等原文資料，非對應單一日文原著。為避免讀者誤認為所引為單一外文文獻，特此說明，以下亦同。

動學習」歸入 collaborative learning 系譜，強調學生主體性、異質參與，以及價值共享同時保有個人的主體性。綜而言之，佐藤學之學習共同體與合作學習之間，除了皆將學生分組之外，在學生間的關係、師生間的關係、學習願景等方面皆完全不同。透過瞭解差異，掌握其概念與核心精神後，研究者將進一步討論我國在實踐十二年國教課綱時如何與學習共同體進行對話。

伍、學習共同體的核心精神與十二年國教課綱的核心素養之對話

一、從「知識傳授」轉向「學習關係的建構」

在探討「基礎學力」時，佐藤學指出，素養（literacy）不僅是基本的讀寫能力，更是文化傳承的媒介。他強調，「會寫信」不只是書寫文字，而是能夠在適當的文化脈絡中運用書信體裁（佐藤學，2012）。學習不應僅限於技巧的掌握，而應強調學習者如何在真實情境中靈活運用所學，並與他人及世界互動。

佐藤學將 literacy 教育分為三種取向：（1）「工具的 ideology」（道具のイデオロギー）之取向（佐藤學，2003b），僅關注讀寫算的基本能力，視學習為機械式的練習；（2）「相互作用取向」（相互作用のイデオロギー）的 literacy，認為知識是學習者與世界互動的產物，強調學習的文化脈絡（佐藤學，2003b）；（3）「再製 ideology」（再生産のイデオロギー）的 literacy（佐藤學，2003b），指出學校教育可能淪為社會階級與價值觀的再製機制，學生需具備批判能力，以突破環境對思維的限制。

從這三個素養的層次來看便可以了解到，素養乃是藉由「生活」中的環境與情境，主體與他人、其他客體進行種種互動，藉著互動的過程，主體藉助客體所產生之經驗而來。如同佐藤學所言：「基礎的知識及技能並不是透過反覆練習，而是必須過經驗、認識原理、學習相關的知識來獲得」（佐藤學，2012，頁 103-104）。如果只是反覆練習，主體對於客體的行為之間，並沒有產生互動往來，只是「重複」一些肢體的動作，因此不能稱之「學習」。

要讓學習從「知識傳授」轉向「學習關係的建構」，佐藤學提出三個實踐課題：（1）透過「活動性學習」，與事物、人物、事件進行溝通與對話；（2）透過「合作性學習」，在與他人的互動中建構知識；（3）擺脫單向知識傳遞，轉向表達與共享知識技能的學習（佐藤學，1999/2004；佐藤學，2012）。這三個課題超越了單純的技能訓練，而是透過互動、批判思考與對話，讓學習真正具有意義。這也正是學習共同體中的核心精神——

三位一體的關係，學習是透過和世界、他人、自己的對話與實踐與世界互動，進而不斷實踐文化再生產。具體的行動，便是以聆聽為基礎的對話，才能夠進入到彼此的世界之中，經驗到他者帶給我們的意義。在此脈絡下，佐藤學進一步提出以 3C——關懷(care)、關切(concern)、關聯(connection)取代傳統的 3R(讀、寫、算)(佐藤學，1999/2004)。這也正是學習共同體的基礎理論之一——諾丁斯的關懷倫理學精神之展現：「……，唯有由如此的關懷之情出發，個人方才能真正地安身立命，也才能推己及人，終而兼善天下」(單文經，2016，頁 143)。在這樣的學習過程中，文化得以傳承並克服社會瀰漫的彼此漠不關心的「虛無主義」，每個人都能得到自我的價值與意義，並在與世界的對話中發展自我價值。

在將佐藤學對素養(literacy)與我國《十二年國教課綱》中所提之「素養」進行討論前，需先將對「素養」的概念有所釐清。我國《十二年國教課綱》中所指之「核心素養」英文為「core competence」。在國家教育研究院(2014)所發布的《十二年國民基本教育課程發展指引：相關附錄與 Q&A》中，又進一步指出：

素養一詞，主要係指 competence 與 literacy 之意涵，是一種能夠成功地回應個人或社會的生活需求，包括使用知識、認知與技能的能力，以及態度、情意、價值與動機等；且核心素養的內涵涉及一個成功的生活與功能健全社會對人的期望。(國家教育研究院，2014，頁 12)

從上述文字可見，現今課綱中所提之素養的概念，除「能力」外，更重視「態度、情意、價值與動機等」，並將「生活」與「社會」的概念一併納入。這個差別也是 competence 與 literacy 之不同所在。蔡清田明確指出：

精確地說，competence 要比 literacy 的意涵更為寬廣，competence 是 literacy 再加上態度情意等價值判斷，competence 的理念除了有 literacy 的知識與能力之外，尚包括了態度情意的內涵與價值判斷。(蔡清田，2011，頁 89-90)

教育改革中，關於「素養」一詞的定義是逐漸加深加廣的。蔡清田指出十二年國教的改革核心之核心素養，是從九年國民義務教育的學科知識，延伸擴展至國民中小學九

年一貫課程的十大基本能力升級進化轉型而來，(蔡清田，2018；蔡清田，2020)。這是一個延續性的發展，從「學科知識」、「基本能力」更擴及「態度」、「溝通」(林永豐，2018；蔡清田，2018；國家教育願課程及教學研究中心核心素養工作圈，2015，頁 56-57)。

雖然前文中佐藤學對「素養」一詞是從 literacy 分析，但其將素養視為一個多層次的過程，從基本的讀寫算能力，到對文化與社會的深入理解。素養不僅是工具的運用，更是透過與他人、世界的對話，來不斷塑造自我與實現文化傳承的過程。因此，學習的價值不僅體現在技能的掌握，而是在於如何將知識融入真實情境中，並進行有意義的社會互動。

這一理念在《十二年國教課綱》中得到了具體體現。課綱強調學生應具備的不僅是學科知識，還包括跨領域的整合能力與多元議題的探討。課綱明確指出，核心素養的內涵不僅涵蓋知識與技能，還涵蓋態度、價值觀和動機等心理層面，這使得素養的概念超越了傳統教育中對知識的單向傳遞，而轉向了學習關係的建構。教育的目標不再是簡單的知識灌輸，而是透過自發、互動與共好的方式，幫助學生在文化脈絡中理解自我與世界的關聯。

進一步地，佐藤學強調「活動性學習」、「合作性學習」和知識共享等課題，這些都能夠促進學習者與他人、社會和世界的深度互動，實現學習共同體的核心精神。這一精神亦與《十二年國教課綱》中強調的「自發」、「互動」與「共好」相呼應。從「知識傳授」到「學習關係建構」的轉變，是當代教育改革的重要方向。這不僅是對學生知識掌握的要求，更是對其批判性思維、文化理解、以及社會參與的深刻培養。這一學習過程透過教室中的「公開授課」得以實踐，以下將進一步探討公開授課如何在教室中實現，並如何對教師專業成長與學生學習關係產生影響。

二、透過公開授課強化教師支持，深化學生學習歷程

我國於 2005 年開始推展「教師專業發展評鑑」(以下簡稱教專評)。根據 2006 年 4 月 3 日所公布的「教育部補助辦理教師專業發展評鑑實施要點」，其中第二條註明目的：「為協助教師專業成長，增進教師專業素養，提升教學品質，以增進學生學習成果」。意即，教育部希望透過教師專業發展評鑑的這個制度之實施，能讓教師的專業有所成長、增進教師專業素養、提升教學品質，藉以讓學生學習成果有所增進。當時的教專評所採用的評鑑方法有二：自我評鑑(自評)與教師校內評鑑(他評)。配合的實施方式

有二：教學觀察與教學檔案。在教師專業發展評鑑的推動過程中，主要以「教學觀察」為優先。

教學觀察的評鑑流程，首先是教學觀察前會議，接著入班觀察，結束後進行教學觀察後回饋會談，最終擬定教師專業成長計畫。當中最為關鍵的評鑑指標，乃由教育部委託專家學者進行發展。當觀察者或教學者使用教學觀察記錄表時，透過當中的評鑑指標，讓雙方能夠在 40 分鐘的教學演示中，知道要去看些什麼、記錄些什麼、如何去判斷「優良、滿意、待改進、不適用」。

教專評後於 2016 年轉型為「教師專業發展支持系統」。羅德水（2016）指出，教專評主要的問題在於，受績效主義的影響，教專評推動的績效主要以參加的校數與教師人數作為指標，忽略教專評的真正目的與意義在於協助教師成長與發展專業，傷害了教育的本質，使得教專評流於紙上作業、形式主義。其認為提升教育品質的根本作法，應改變長久以來的「上而下之決策模式」，必須將教師的專業自主權還給教師。在此便提示出，教師能夠進行專業的成長，關鍵在於——其身為教師的主體性受到尊重。在過去所謂的以增進教師的專業為目的之評鑑中，不但未能彰顯，反而受到侵害。曾到日本參訪實踐學習共同體的學校——濱之鄉小學的新北市國小校長陳春男說：

臺灣發展出很多觀課的「工具」，一堆量表勾都勾不完，都在「看」老師能不能引起動機、有沒有適當傳遞資訊等，都在「評」老師，卻完全忽略學生的學習細節。（賓靜蓀，2012）

從上述陳述中即可看到，在以教室觀課為主軸的教專評中，教師的表現會根據「教學觀察表」來進行評鑑，教師是處於「被評」的一方。只將觀察焦點置於教師身上，這樣單向的教學觀察，造成教學觀察上的許多疏漏。觀察記錄表，反而變成教師的「壓力來源」、讓教師無法信任的「評分表」。

當新教育或實驗教育的課室中，出現了學生「學習」的問題時，放入、加強、改進「教師的教學」，經常是解決這個「學習」上所出現的問題的方法，而不是從學生「學習的角度」出發去做思考與檢討。（許宏儒，2017，頁 40）

上述提及的盲點——「解決學生學習問題的方法，往往是改進教師的教學」，這是公開授課與教專評中的教學觀察之差異所在，也是公開授課與教學觀摩的不同之處。國家教育研究院對「教學觀摩」的定義與解釋如下：

教學觀摩是一種示範教學或教學演示，其目的在示範或演示新教材、新教法，或任何試驗性、改革性的教學措施，以便參與觀摩的有關人員能觀察、討論、探究及評析，進而加以試驗或推廣。（張酒雄，2000）

在該定義下，常舉辦教學觀摩活動的情形包含 1、示範教學；2、師範體系的學生畢業前，由試教學校的輔導老師所進行的教學演示；3、師範體系的學生畢業前於試教學校所進行的教學活動。透過上述的定義，以及教學觀摩進行的時間與地點，可以了解到教學觀摩的意義在於「示範」、「練習與學習」，因此觀察的焦點是放在授課教師身上的。例如放在輔導教師的授課上，以學習教學方法；又或是放在實習教師身上，以讓實習教師得以練習、精進教學技巧。此外，時任全國教師工會總聯合會理事長張旭政也指出，教學觀摩與公開授課是完全不同的，其中差異關鍵有三：「公開觀課有事前的備課、說課」、「公開觀課的焦點在於學生的學習，而非教師的教學」、「公開觀課後必須議課」（張益勤，2018）。從張旭政所指出的差異來看，公開授課在流程上，比教學觀摩更加嚴謹。此外，在觀察的焦點方面，不論是公開授課前的說課、觀課的當下，與公開授課後的議課，討論的主題皆放在教師的教學內容、學生的學習狀況等。其目的不是像教學觀摩那般在於學習新的教學方法、或是評析教師的表現，而是以學生的學習情況為焦點，進行討論與對話，讓教師們能夠互相學習與成長，藉以幫助學生的學習。

在學習共同體中，教師的專業性以及同僚性之建構，可以提供我國在教師專業發展方面相當的參考。小沼聰惠等（2022）針對日本學習共同體的研究動向中，對於教師圖像的討論提示出對學習共同體中的教師應為「技術的精熟者」（技術的熟達者）和「反省的實踐家」（反省的實踐者）的相關論述。其中批判的一方如石井英真認為「若將教師的圖像二分為『技術的精熟者』與『反省的實踐家』，會使教職走向「去專業化」的風險」（小沼聰惠等，2022，p.305），強調技術的純熟並不必然等於重視強調效率性，應重新檢視這樣對立式圖像的框架，避免僵化；而以「反省的實踐者」作為教師專家圖像的取向，則著重於「主張民主性的自律，與學生、家長、同儕及其他專業人員建立協同

關係，並創造性地應對科學技術難以解決的複雜問題」(小沼聰惠等, 2022, p.305)。上述關於教師的圖像之相關討論顯示出教師的角色之多元難以進行單一的定義，教師在成為教師前須具備專業的學科知識，進入教學現場後面對學生後的該如何進行教學，甚至在課程結束後課程的再討論，整個過程中教師的角色一直在轉化。

事實上，在學習共同體中，佐藤學並沒有否認教師作為專家的專門性。佐藤學指出了教師工作的專門性包含了「複雜性、知性、藝術性、以及高度的創造性」(佐藤學, 2015a, p. 36-37)，教師的工作並不是任何人都可勝任，教師這個職業如同律師、醫師等，有其複雜性與專業性。但只是專家仍不足以能夠對學生進行教學的，教師須跳脫過去單向對學生灌輸知識的「教學專家」，而這則要透過同樣身為專家的教師們互相學習來達成，以成為能夠串聯學生們學習的「學習專家。」

學習共同體的精神，是協同學習，這個協同學習不僅發生在學生之間，教師之間亦同。而教師之間的協同學習，必須以「同僚性」(collegiality)為基礎來發展。佐藤學將「同僚性」定義為「在教學的創造與研修方面，教師作為專家的互相連帶關係」(佐藤學, 2015a, p. 120)。專家的學習共同體是在設計(デザイン)、協同、省察、活動這四個要素的實踐下所形成的，具體活動為授業研究(佐藤學, 2015a)。在此可看到，教師們的身分是以專家作為存在，以教學的創造與研修為核心所連結起來的關係，而公開授課便是教師們能夠展現同僚性的場域與機會。佐藤學認為，教師們打開教室的目的，是要互相學習、形成互相支持的網絡(佐藤學，2012)。在具體的做法上，佐藤學也提出了明確建議：

1. 研討的對象不是放在「應該如何教」的問題上，而是機於課堂所發生的事實，討論「孩子在哪裡的學習成立，在哪裡出現瓶頸」。
2. 在研討中，觀摩者不是提出對執教者的「建言」，而是闡述自己在觀摩了這節課之後「學到了什麼」，透過多樣心得交流來相互學習。
3. 在研討中，觀摩者不應當緘默不語，應當實現民主型研討，不受高談闊論者與品頭論足者支配。(佐藤學，2012，頁 149-151；佐藤學，2012/2013，頁 59-63)

對於佐藤學來說，觀課時的觀察，及觀課後的討論，是公開授課的意義所在，這樣的概念反應在教學觀察中，便能理解學習共同體中的「公開授課」之觀課焦點，不會只

看「結果」，對象也不只在「教師」身上，對於學生的焦點也不只有「達到學習目標與否」。相較於傳統以教學目標為中心的模範授課，這種實踐試圖打破授業研究「定型化」¹⁵的窠臼，並將其重構為教師共同學習的制度與文化；同時，唯有建構「同僚性」的教師文化，才能真正落實以學生學習為核心的課堂改革（小沼聰惠等, 2022, p.305）。實踐的同時，小沼聰惠等（2022）也整理出日本在學習共同體的授業研究之相關批判與建議，包含當避免對學生的表現流於片段描述，缺乏與課程設計和教學理論的連結¹⁶；教師之間的對話不足，省察多停留於教師自己的個人層次，難以形成真正的專業學習文化¹⁷。為能夠在授業研究中確實展現同僚性，建構起專家的學習共同體，進而去引導學生進行學習，對於學習共同體背後的哲思不得不確實掌握。其中的實踐關鍵是對於教室場域中每個參與其中的人之尊重。如同學者方志華（2012，頁 228）所言：「觀摩研修是圍繞著對學生的關懷和對教師專業的尊重」。

在學習共同體的公開授課中，教師自身的教育哲學能夠得到尊重；關於學生的學習與問題，由其它的同儕教師一起來關心、協助。在教師得到尊重與協助的前提之下，同儕之間的信任感也得以建立起來。佐藤學深知改革的課堂實踐是複雜、充滿不確定性的，因此強調：

任何的課堂實踐中，教師都必須強調以下三大目標：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（佐藤學，2012/2013，頁 59）。

在以尊重與關懷為基礎的關係中，對話才有可能發生，改革也才可能得以實踐。而這也是本文前述中提到的學習共同體的核心精神之一——「學習是意義與人際的關係重建」，教師同僚之間的信任感，也是教育改革中的一環。在學習共同體中，教師要成為學習專家，則不得不透過教師建立起如協同學習般的學習共同體，因此信任與尊重是必

¹⁵ 所謂「定型化」是指授業研究逐漸淪為預設目標下的形式化操作，教師傾向製作模範授課供觀摩，卻忽略學生的真實學習與教學省察的深度（小沼聰惠等，2022）。

¹⁶ 石井指出，教師多僅描述學生學習現象，難以深入省察與課程連結，導致授業研究形式化（轉引自小沼聰惠等，2022，p.307）。

¹⁷ 森脇指出教師之間的對話不足，省察往往停留於個人層次，無法建立真正的共同學習文化（轉引自小沼聰惠等，2022，p.307）

要的基礎條件。

在我國十二年國教改革中，「公開授課」被明訂於課程總綱，教育部並於 2016 年 10 月 17 日發布「國民中學及國民小學實施校長及教師公開授課參考原則」，以具體推動相關實踐。教育改革期望透過共同備課與公開授課等策略，促進教師的專業對話與同儕合作，提升教學品質。然而，公開授課的真正價值不僅止於課堂展示或觀摩，而在於促進教師專業成長，使其能更專注於學生的學習歷程。

學習共同體的公開授課核心精神，是透過同儕間的討論與反思，將焦點從「教師的教學」轉向「學生的學習」。教師在公開授課的過程中，分享課堂，透過觀察、討論學生的學習狀況，深化對學習歷程的理解。透過公開授課與教學研究，教師實踐「協同學習」，並在同儕的支持下，從過去專注於「如何教」的「教學專家」，轉化為關注「學生如何學」的「學習專家」。在這樣的支持系統下，教師得以深化專業發展，真正回應學生的學習需求，進而推動教育現場的變革與進步。

三、學校、家長、社會形成網絡，支持教師與學生持續展現改革動能

學習共同體的改革不同於過去由上而下、由外而內的教育改革，而是由下而上、由內而外，從學校擴及家長與社區，進而擴及社會。2012 年，學習共同體在我國引起一陣改革旋風時，有許多第一線的教師自主參與研習、實踐，甚至有許多學校在校長領導下，成為學習共同體的前導學校。這些在過去的改革中，往往處於「被改革」的被動地位之教師、學生，在學習共同體的這波改革風潮中，即展現了相當的「能動性」。

不管是教師主體或學生主體，他們在教改的場域中，同時面臨不同而競爭的教改實施，他們都有自身的解釋與策略化的行動，他們如何意識到與反思，成為溝通式的互動主體，並產生創造性的活動，這就是能動性的展現。（卯靜儒，2015，頁 72）

能動性的展現，是需要改革主體「自身的解釋與策略化行動」。意即，改革並不是套用一種模式之後，教師與學生便會開始發生改變，如果改革不被師生「意識」與「反思」，那麼改革將流於形式化。研究者認為，學習共同體之所以能夠在臺灣教育現場受到注意，原因在於，學習共同體的改革，乃發自於對那些在過去的改革中，常被視為客體的學生、教師、家長的關懷。佐藤學看到了這些本應是主體的人們，被當作客體的無

能為力與困境，而提出學習共同體作為方法，給予這些主體實踐的空間與彈性，讓教師、學生、家長與社區等，能夠對這個改革進行「意識」與「反思」，成為在教育現場中能展現能動性的「學習革命主體」。

教師是否能掌握到學習共同體的精神並將之付諸實踐，是改革的關鍵。我國教師在學習共同體的改革中展現了相當的主動性，成為改革中的主體，相當難能可貴。然而，過去經常性地由上而下的行政動員改革模式，會造成教師對改革回應的「慣性」變成「惰性」（陳麗華等，2014）；同時，教師在「目標模糊、時間緊迫、資源缺乏、資訊不足，以及政策不穩定等諸多因素下」所表現出的「被動回應」，也會形成「偽裝的改革」（卯靜儒，2014，頁 20）。當偽裝的改革一再地重覆發生，改革便發揮了「儀式性」功能：「一是使得原本的運作再一次被確認，二是改革成為一種穩定的功能，使得改變不易發生」（卯靜儒，2014，頁 20），使得改革流於「舊瓶裝新酒」的形式（陳麗華等，2014）。

因此，查覺到造成教師對改革的回應產生慣性甚至是惰性的原因，是讓改革能夠發生與持續的關鍵。前述提及的佐藤學給予公開授課的具體建議中，尚有一點，可看出佐藤學在學習共同體中的關懷，不僅只有對學生，對教師也是：

第四，與上述事項同樣重要，我想提一下精簡學校的組織與營運的課題。倘若要在一所中小學裡舉辦百次的教案研究，那麼，現行的學校組織與營運就得精簡。今日的教師被本職工作之外的雜務與會議糾纏不休，如果要轉型成為以孩子與教師的學習為中心，就必須大膽精簡學校的組織與營運。這種改革也必須並行不悖地進行。（佐藤學，2012，頁 151）

由此可見，欲提升教師的專業性，不是僅透過執行公開授課與備課會議等的程序即可，教師所需要的支持也不只來自教師同儕們即足夠，還需要學校與家長能夠形成網絡，以支持教師與學生在教育改革中持續展現能動性。

我國十二年國教與日本學習共同體在「公開授課」的不同，除上一小節提到的觀察焦點不同之外，在必須進行「公開授課」的對象之規定方面也有所不同。我國十二年國教除了規定教師每年必須要進行公開授課之外，校長也必須要進行公開授課。學者蘇永

明(2018)即透過「TALIS182013 英格蘭的調查結果」來說明校長進行公開授課是否合適一事。學者蘇永明(2018)指出校長的工作內容當在於「教學領導」，校長的角色為「督導」，在 TALIS 所明訂的調查項目中，即未有「公開授課」這一項；另一方面，「教室觀課」雖然重要，但教學涉及到師生之間長久以來默契的累積，校長貿然進入某一班級中進行一次的授課，可能非但未能達到公開授課的意義，反而還導致反效果。

關於校長的角色，在學習共同體當中，佐藤學強調的是校長的領導力。佐藤學指出，校長必須要有願景，要能夠了解學習共同體的三大哲學以及活動系統所建構出來的學習世界。而有了願景，校長必須要能夠發揮領導能力，帶著教師、學生、家長與社區共築學習共同體。因此佐藤學明確地指出，校長若有察覺到自己身為核心的使命，那麼，

就不會忙於校長室雜務及校外會議，而是把時間花在教室的觀察、教師的支援以及活化課程內容。(佐藤學，2012，頁 241)

由上述可見，佐藤學認為，校長的角色應發揮其領導能力，成為教師教學的支持，並主動作為教師與家長之間的聯繫橋梁，還要領導發展課程內容。從學者蘇永明的分析，以及佐藤學對於校長應當扮演的角色來看，關於我國十二年國教的政策中，明訂校長每年應公開授課一次，這樣的措施，值得再思考與商榷。

另外，同為學習共同體一員的家長，與學校、教師、學生一樣有相同的權利參與教育之中，是為學習共同體中的民主性與公共性之展現。然而家長對成績的迷思，也是造成學校實踐學習共同體的限制之原因。例如，學校必須透過如「全縣國小三年級國語文學習成就測驗」這類的改革優化學習成效的證明，才能夠使家長信任學校、肯定學校，讓學校得以繼續實踐學習共同體(果哲，2016)。劉世雄(2015)更直指，以目前臺灣的社會情境來說，臺灣家長還不適合參與學習共同體：

我同意佐藤學教授提到家長可以用平等的態度來協助參與，但關鍵點在於

¹⁸ TALIS 的全名是 Teaching and Learning International Survey，譯為「教學與學習國際調查」。該調查由經濟合作暨發展組織(OECD)所主導，為第一個針對學校學習環境與教師工作情況的國際性調查，以教師與校長提供的資訊，做為政策發展的依據。跨國分析讓參與國家在面對類似挑戰時，可以互相學習與參考。(臺灣 TALIS 國家研究中心，2018)

教師和家長是否均認同雙方是平等的（劉世雄，2015，頁 184）。

學者劉世雄（2015）提出臺灣四種不同類型的家長：「死心塌地配合型」、「徹底完全交付型」、「自認專業知識型」、「溫和溝通合作型」。前三種家長無法以「平等的態度」參與協助教育，而第四種家長雖較傾向與教師互相信任，然而一旦牽涉到學生的成績，則又難以完全信任教師了。在日本，學習共同體在家長與社區參與部分之推行也存在類似問題。如家長淪為形式的參與、教師對家長和市民的參與缺乏對話、參與關係非對等、缺乏互信等（小沼聰惠等，2022）。

在家長與學校、老師之間沒有相互尊重、信任的基礎上，貿然地將家長納入，不但擺脫不了過去對於成績的迷思，還更可能加深了家長與學校之間的問題。

陸、結語

佐藤學的學習共同體是為了讓「從學習中逃走」的學生能夠重回學習而提出的教育改革，透過將觀議課的重點放在學生的學習上之公開授課，以提升教師的專業能力，並透過學生、教師、學校，還有家長與社區等之間的對話、相互合作，建立支持性的共同體來促進學校的改革。學習共同體是一種教育哲學觀，對於學習共同體的實踐，應將焦點置於核心精神的掌握，避免停留在作法或是技術的複製上。如果劉世雄（2015，頁 194）所言：「我不樂見教師成為佐藤學的信徒，我倒樂見教師都是佐藤學。」

本文透過將佐藤學的學習共同體與合作學習的異同進行分析，透過了解學習共同體的核心精神，進一步與我國十二年國教課綱中的核心素養導向課程進行對話，分別從學習關係、公開授課，以及學校、家長與社會的支持網絡方面，提出討論。對於我國在實踐十二年國教課綱以核心素養為課程導向的教育改革上，啟示如下：

- 1、學習共同體的核心理念強調學生主動參與、深度學習以及集體知識的共同建構。教師和學校應更多地關注學生在學習過程中的思考與反思，培養學生批判思考能力，而不是單純的知識灌輸。
- 2、課程之間應跨領域結合，納入文化脈絡，跳脫單純基礎能力的學習，以真正實踐素養教育除基礎能力之外，更深入的其他文化層次與批判層次。
- 3、教師在教育改革中是關鍵的實踐主體。因此除幫助教師理解何謂「素養」外，更應協助教師們發揮同儕性建構起教師間的學習共同體，透過以尊重為基礎的公開授課

以支持彼此的教學並提升課程品質。

- 4、同時，為有效地支持教師的學習共同體，校長應發揮其領導力外，也要增強學校與家庭之間的合作與信任，提高家長與社區參與學校的意願與機會，構築一個更加支持學生成長的學習環境，實踐教育改革。

學習共同體的理念在教育界獲得了關注，但不論是在我國或日本，實踐上仍面臨不少挑戰。但通過持續的努力和反思，希望學習共同體的理念能夠為臺灣教育帶來深遠的變革，促進素養導向教育的實現。

參考文獻

中文部份

方永泉（2013）。囤積。載於林逢祺、洪仁進（主編），**教育哲學：隱喻篇**（131-144 頁），臺北市：學富。

方志華（2012）。佐藤學「學習共同體」對比十二年國教的教育改革意涵。載於黃政傑（主編），**十二年國教課程教學改革：理念與方向的期許**（213-236 頁），臺北市：五南。

卯靜儒（2014）。改革即改變嗎？教育改革理解路徑之探索。**教育學刊**，42，1-37。

卯靜儒（2015）。改革主體的詮釋現象學初探：以學習共同體為例。**市北教育學刊**，49，頁 55-78。

佐藤學（2003）。**課程與教師**（鐘啓泉譯）。教育科學出版社。（原著出版於 2000）

佐藤學（2004）。**學習的快樂——走向對話**（鐘啓泉譯）。教育科學出版社。（原著出版於 1999）

佐藤學（2010）。**學校的挑戰——創建學習共同體**（鐘啓泉譯）。華東師範大學出版社。（原著出版於 2006）

佐藤學（2012）。**學習的革命：從教室出發的改變**（黃郁倫、鍾啓泉譯）。臺北市：天下雜誌。

佐藤學（2013）。**學習共同體——構想與實踐**（黃郁倫譯）。臺北市：天下雜誌。（原著出版於 2012）

佐藤學（2014）。**學習革命的願景：學習共同體的設計與實踐**（黃郁倫譯）。臺北市：遠見天下文化。

佐藤學、于莉莉（2015）。基於協同學習的教學改革——訪日本教育學者佐藤學教授，**外國中小學教育**，7(7)，1-7。

林文生、歐用生（2013）。從佐藤學研究的系譜分析合作學習的概念及其實踐反思。**國民教育**，53(5)，67-77。

林永豐（2018）。延續或斷裂？從能力到素養的課程改革意涵。**課程研究**，13(2)。取自：<http://www.edubook.com.tw/OAtw/File/PDf/414053.pdf>

果哲（2016）。**臺灣教育的另一片天空：20 年民間實驗教育的里程碑**。臺北市：大塊文化。

國家教育研究院（2014）。**十二年國民基本教育課程發展指引：相關附錄與 Q&A**。臺北市：教育部。線上檢索日期：2025 年 6 月 18 日。取自：
<https://www.edubook.com.tw/OAtw/File/PDf/414053.pdf>

國家教育願課程及教學研究中心核心素養工作圈（2015）。**十二年國民基本教育領域課程綱要核心素養發展手冊**。臺北市：教育部。線上檢索日期：2025 年 6 月 18 日。取自：<https://ws.moe.edu.tw/001/Upload/23/refile/8006/51358/9df0910c-56e0-433a-8f80-05a50efeca72.pdf>

張益勤（2013 年 9 月 1 日）。教改非流行，佐藤學要臺灣慢下來。**親子天下**，49。線上檢索日期：2025 年 4 月 9 日。取自：
<https://premium.parenting.com.tw/article/5052367>

張益勤（2018 年 7 月 6 日）。公開觀課不是教學觀摩，全教會破 3 大迷思。**翻轉教育**。線上檢索日期：2025 年 4 月 9 日。取自：
<https://flipedu.parenting.com.tw/article/4778>

張酒雄（2000）。教學觀摩。**教育百科**。線上檢索日期：2025 年 4 月 9 日。取自：
<https://pedia.cloud.edu.tw/Entry/Detail/?title=%E6%95%99%E5%AD%B8%E8%A7%80%E6%91%A9>

教育部（2021）。**十二年國民基本教育課程綱要總綱**。臺北：教育部。線上檢索日期：2025 年 4 月 9 日。取自：
<https://cirn.moe.edu.tw/WebContent/index.aspx?sid=11&mid=12501>

許宏儒（2017）。實驗教育之精進：由法國教育學家 R. Cousinet 的新教育思想分析。

教育研究月刊，277，頁 34-47。

陳麗華（2012）。參訪日本學習共同體的迴響——穿梭在客位與主位之間的思維撞擊。

教師天地，180，72-77。

陳麗華、陳劍涵、陳茜茹（2014）。你的教室 OK 了沒？臺灣導入學習共同體學校的模式與策略省思。**新北市教育，學習共同體特刊 2**，18-45。

單文經（2014）。杜威學習共同體的理念闡釋。**教育研究月刊**，241，122-137。

單文經（2016）。21 世紀的教育與民主。**當代教育研究季刊**，24(1)，135-144。

黃政傑（1992）。臺灣省高級職業學校合作學習教學法實驗研究（國立臺灣師範大學教育研究中心專題研究成果報告）。臺灣省教育廳。

黃政傑、吳俊憲（2006）。合作學習：發展與實踐。臺北市：五南。

黃政傑、林佩璇（1996）。合作學習。臺北市：五南。

新北市學習共同體專案研究小組（2021）。新北學共 10 年特刊—學習共同體教學實踐故事。新北市：新北市政府教育局。

臺灣 TALIS 國家研究中心（2018）。計畫簡介。線上檢索日期：2019 年 5 月 7 日。取自：<https://talism.naer.edu.tw/introduce>

賓靜蓀（2012 年 4 月 1 日）。直擊日本教改實踐聖地：濱之鄉小學 4 大震撼。**親子天下雜誌**，33。線上檢索日期：2025 年 4 月 9 日。取自：

<https://premium.parenting.com.tw/article/5032817>

劉世雄（2015）。臺灣學校需要的學習共同體。臺北市：五南圖書。

蔡清田（2011）。課程改革中的「素養」（competence）與「知能」（literacy）之差異。**教育研究月刊**，203，頁 84-96。

蔡清田（2018）。核心素養的課程發展。臺北市：五南。

蔡清田（2020）。核心素養的課程與教學。臺北市：五南。

薛雅慈（曉華）（2014）。國中教師以學習共同體啟動新學習型態之研究。**教育科學研究期刊**，59(1)，101-140。

羅德水（2016 年 10 月 10 日）。最有感的政策——教師專業發展評鑑退場。**獨立評論 @天下**。線上檢索日期：2025 年 4 月 9 日。取自：

<https://opinion.cw.com.tw/blog/profile/266/article/4869>

蘇永明 (2018)。校長的教學領導：以 TALIS 2013 英格蘭的調查結果為例。教育研究月刊，296，60-74。

外文部份

- Arends, R. I. (2012). *Learning to teach* (9th ed.). New York: McGraw-Hill. Retrieved June 19, 2019 from the World Wide Web:
<https://hasanahummi.files.wordpress.com/2017/04/connect-learn-succeed-richard-arendslearning-to-teach-mcgraw-hill-2012.pdf>
- Aronson, Elliot. (2000). *Nobody left to hate: Teaching compassion after Columbine*. New York: Worth Publishers.
- Freire, P., & Shor, I. (1987). *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. Connecticut: Bergin & Garvey.
- Jenkins, J. R., Antil, L. R., Wayne, S. K., & Vadasy, P.F. (2003). How cooperative learning works for special education and remedial students. *Exceptional children*, 69, 279-292.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999a). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning* (5th ed.). Boston. MA: Allyn and Bacon.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999b). Making cooperative learning work. *Theory into practice*. 38(2), 67-73.
- Slavin, R. E. (1991). *Student team learning: A practical guide to cooperative learning*. (3rd ed). Washington, DC: National Education Association.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Boston.
- Slavin, R. E. (2014). Making cooperative learning powerful. *Educational leadership*, 72(2), 22-26.
- 小沼聡恵、有井優太、影山奈々美、清重めい(2022). 学びの共同体をめぐる研究動向, 東京大学大学院教育学研究科紀要, 62. https://repository.dl.itc.u-tokyo.ac.jp/record/2007397/files/edu_62_029.pdf
- 友野清文(2016). Cooperative learning と Collaborative learning. 学苑 総合教育センター 国際学科特集, 907, 1-16。
- 佐藤学(2003a)。教師たちの挑戦——授業を創る 学びが変わる。東京都：小學館。

佐藤學(2003b). リテラシーの概念とその再定義(<特集>公教育とリテラシー)。 *The Japanese journal of educational research*, 70(3), pp.292-301。

佐藤學. (2006). *学校の挑戦—学びの共同体を創る*。東京都: 小学館。

佐藤學. (2015a). *専門家として教師を育てる*。東京都: 岩波書店。

佐藤學. (2015b). *学び合う教室・育ち合う学校*。東京都: 小学館。

A Comparative Analysis of Manabu Sato's Learning Community and Cooperative Learning: Implications for the Implementation of the 12-Year Basic Education

Hsin-Yi Huang* Hung-Ju Hsu**

Abstract

Cooperative learning is often conflated with the Learning Community approach advocated by Japanese scholar Manabu Sato. To clarify the distinctions between the two, the study conducts an in-depth analysis of literature on cooperative learning and Sato's works, including his more recent Japanese publications. This comparison is structured around four dimensions: theoretical foundations, the role of teachers, student relationships, and the learning content and purpose. The research found three core principles of the Learning Community: (1) learning as a reconstruction of meaning and interpersonal relationships, (2) dialogue grounded in active listening as a central practice of learning, and (3) the essential role of "others" to the learning subjects in the learning process. Building on these insights, the study explores implications of Learning Community for the implementation of Taiwan's 12-Year Basic Education curriculum reform. It proposes three key directions: a shift from "knowledge transmission" to "the construction of learning relationships"; enhancing teacher support and deepening student learning through public lesson observation; and fostering supportive networks among schools, parents, and society to sustain reform momentum. This study aims to provide alternative perspectives to inform Taiwan's educational reform and promote more transformative teaching practices.

佐藤學之學習共同體與合作學習異同探討及其對實施十二年國教課綱的啟示

**Keywords : cooperative learning, curriculum guidelines of 12-year basic education,
learning community, literacy, Manabu Sato**

* 1st author: Taoyuan Municipal Happy Elementary School

** 2nd author: Director/Associate Professor, Graduate Institute of Learning and Instruction/Center for
Teacher Education National Central University

Email: renshenq@gmail.com