**合作學習的理論基礎**

張杏如

國立台東大學課程與教育研究所

**壹、前言**

合作學習從1970年起被廣為提倡（于富雲，2001），是一種極有效的教學方式。依據社會建構論，很多學者將合作學習視為一種讓學生透過分組、小組成員互動的過程中，達成共同目標的學習方法。Johnson兄弟曾在其合作學習中心的網站上提到，他們至今仍很難將合作學習完整且明確的定義出來(王岱伊，2001)。由此我們可以瞭解，合作學習內涵的複雜性及多面性。

自1970年之後，很多學者針對合作學習的不同理論為基礎，發展出多種小組合作學習策略，在國外不下八十種（周立勳，1994）。學習策略是固定的，但教學現場卻常受學生個人特質、班級氣氛、學習材料、教師特質、學習時間而影響，老師必須機動性的調整教學方式及策略，以確保學生達成有意義的學習。

以下列出合作學習的理論基礎，是每一個教師在使用合作學儀策略前應先進行瞭解的。教師藉由瞭解合作學習的理論基礎，才能理解合作學習策略中，每一個步驟對學生產生的影響及意義；也才能將教學策略做適當調整，設計出一套為目前學習者量身打造的合作學習策略，讓學生學習更有效果，也能有效減少合作學習時產生的負面效應。

**貳、合作學習理論**

一、民主教育論

十九世紀的教育學家Parker認為，合作是民主社會的要素，而「共同責任」則是民主的中心原則；在民主社會中，個體藉由合作增進自我的發展，貢獻社會的能力也因此增長，學校教育應利用合作取代競爭，才能使學生能力獲得最大的發展，當班級瀰漫合作與分享的氣氛，學生更能樂在學習。二十世紀的學者Dewey則認為，學校教育應培養學生將來在民主社會中生活應有的能力，必須培養學習環境中的民主氣氛，使學生能解決問題、適應團體中共同工作，成為有社會責任感的公民。(周立勳，1994；簡妙娟，2000)

綜合以上所述，學生未來在民主社會中生活，合作是不可或缺的要素，而學校必須培養學生適應民主社會的能力。因為合作學習重視「團體合作歷程」及「個人績效責任」，使學生不只能透過學習的過程，瞭解合作的真諦，建立與他人合作的所需的技能，培養民主素養，也能成為具有社會責任感的現代公民，妥善適應民主社會。

近年來，部分學者在合作學習的研究中，提出了若干待改進的問題，例如：小組未出現強烈互動，而是執行一兩個能力強者的決定；學生在活動進行時秩序不佳，教室管理出現問題；小組中的學生為能對自己的在小組中扮演的角色善盡責任等(丁惠琪，2000；李秋芳，2002)。這些研究都重新強調了民主教育論在合作學習實施時教育現場時所扮演的重要性(吳俊憲、黃政傑，2006)。

二、動機理論

學習動機，是學生學習的原動力，其表現及成敗，受到學習動機的影響；同樣的，學習動機也受到學習結果的影響。學者們提出不同的動機理論與觀點，以此了解人們在參與、生產、創造等方面，受到動機理論的潛在影響機制。以下，為了解「合作學習」教學策略如何增進學生學習動機，特針對「目標結構」「內在動機理論」及「需求理論」三方面，來瞭解合作學習在增進學生學習動機方面的影響。

(一)目標結構

目標結構是指學習者在達成目標的過程中，與其所處的團體裡其他成員互動的情形，不同的教學方式使團體的目標結構不同；而不同的目標結構也對學習者及團體氣氛造成不同的影響 (李致誠，2007)。

Deutsch在1949年將目標結構分成以下三種：合作的目標結構、競爭的目標結構和個人的目標結構，以下分別敘述 (Slavin，1995)。

1. 合作的目標結構：個別學習者對達成學習目標所做的努力有益於團體中其他成員達成目標；個人將學習目標訂於幫助他阻礙人達成學習目標(周立勳，1994)。

2. 競爭的目標結構：個別學習者的對學習目標的努力將阻礙其他學習者達成目標。

3. 個人的目標結構：個別學習者對達成學習目標所做的努力與其他學習者沒有相關性。

傳統的教學中，獲得酬賞的方法來自於競爭，別人的成功將導致自己的失敗，造成競爭的目標結構(鍾鳳香，2005)。在這樣的學習環境中，中下程度的學生極少獲得酬賞，不容易產生學習興趣。也因為某一個學生的成功，會減低其他學生成功的機會，造成同儕間的競爭與對立，也可能使高成就學生成為敵對的對象。

在合作學習中，要獲得酬賞的要素，包括了個人績效責任的展現及團體學習目標的達成。學生為達成團體學習目標，不只需要自己努力，還要幫助團體中其他人；在這樣的酬賞結構下，造成合作學習中，學習過程合作的目標結構。同時也形成了合作學習的兩大動機—「個人的學習表現為團體累積得分」和「有優秀表現的小組才能獲得籌賞」(謝文芳，2007)。

合作的目標結構產生了一種學習情境—只有團體的成功才能達成個人的目標(林麗霜，2005)。每個人一方面都必須盡自己的最大努力來學習，另一方面也要幫助其它的成員達成目標。團體中的成員達成目標時，不只團體成功時能得到公開的酬賞(如：教學者的的口頭表揚、實質獎勵)，也會得到同團體裡其他成員私下的激勵及讚賞，甚至提高團體中的社會地位。相反的，未盡自己最大努力的成員，也會受到來自團體的社會壓力；團體成功的酬賞，及團體中成員的互相勉勵，都能進一步增加學習的動力(Slavin，1995)。

在合作學習的情境中，學生處於合作的目標結構下，高成就的學生被視為團體中可提供協助的角色、中等成就的學生可因為自己的努力而獲得酬賞、低成就的學生也能獲得同儕的協助、鼓勵，在進步和團體的成功中，獲得內在學習的動力。

成功的團體經驗能提升成員的自我評價，增加學習興趣；但值得注意的是，不成功的團體經驗也會影響學習的動機。當團體失敗時，團體成員中的失敗將特別醒目，因為此時他的失敗不只代表自己的失敗，還造成了團體中的失敗；對團體貢獻最少的成員可能受到其他成員的責備或懲罰。低成就者為了逃避公開譴責的恥辱感，可能將成敗歸因於自我能力的不足，或為了逃避自我能力不足對自尊的傷害，而採用「放棄努力」的方式(陳家彬，2007)。這是我們在實施分組合作學習時應該注意的部分。

(二)需求理論

人類有基本的心理需求，Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan 將心理需求分為「能力」、「與人互動」、「自控權」三方面，若在能學習的情境中滿足這些心理需求，便能增加學習者的學習動機，提升學習表現(于富雲，2001)。McClelland則在成就需求理論中提到，對「成就」、「人際關係」和「權力」的追求和滿足，是達成工作目標的重要激勵因素(陳延澤、侯龍躍，2005)。

傳統的學習環境中，競爭的目標結構下，只有少數的成功者，能在滿足「能力」和「成就」的需求，繼續保有學習動力；競爭的情境下，可能造成學習團體中的互相仇視，更剝奪了「人際關係」和「與人互動」方面的滿足。在合作學習的環境下，強調小組互相依存的合作情境，在團體之間的有效溝通和分功中，能滿足「與人互動」和「人際關係」方面的需求。另外，合作學習強調小組責任分擔，不只不會剝奪「權力」和「能力」方面的需求，在「個人的成功來自於團體目標的達成」的互助情況下，原來中低學習成就的學生，也更容易得到「成就」方面的滿足，更進一步點燃起對該學習材料產生興趣的內在動機。

人本主義心理學之父Maslow則將人的需求動機分成基本需求及成長需求，並進一步將基本需求分為生理需求、安全需求、隸屬與愛的需求、自尊的需求；成長需求分為知的需求、美的需求及自我實現的需求，唯有滿足了基本需求之後，人類才會追求成長的需求(陳慧珍，2007)。傳統的教學常使成績不好的學生感覺自卑、不被團體接納，當自尊需求及隸屬與愛的需求無法滿足，進而放棄了學習。合作學習利用同儕的接納與鼓勵，滿足學生隸屬與愛的需求，更因教學過程中為造成成功機會均等而設計的教學方式，滿足自尊的需求，在基本需求滿足的情況下，成長需求中知的需求及自我實現的需求的渴望便會成為學習的內在動機。

(三)內在及外在動機

動機如果以行為動力的來源區分，可分為「外在動機」與「內在動機」兩類。外在動機指的是外來的讚美、獎勵或懲罰；內在動機則是對新事物想了解的內在動力(李宜玫，2007)。在合作學習領域的情境中，教學者針對成功的小組進行公開表揚、獎勵，團體中同儕對個體突出優秀表現的讚美及友誼，都可歸類於提升個體學習的外在動機。

在內在動機中，提供合作學習有效性論點的，是Malone & Lepper提出的內在動機架構(丁世芳，2006)。Malone & Lepper認為內在動機架構包含挑戰性、好奇心、操控性和假想空間四個部分，而其中以好奇心與合作學習的情境更為相關(于富雲，2001；江麗瓊，2005)。人們在掌握了技巧之後，會具有想進一步了解事物的本質及意義內在動力，這就是我們所稱的好奇心。在合作學習的情境中，透過團體成員面對面的討論、質疑、澄清的思索過程，成員有機會發現自己對事物瞭解不完整或不適當的部分，引發其好奇心，並進一步追求正確。這種因好奇心引起的學習行為提供在得到了解之後的心理回饋，進一步增加學習的動力及興趣(張寶蓮，1995)。

綜合以上所述，合作學習的團體成員對學習材料的討論、質疑，辯證，能有效提高學習的內在動機；而小組達成目標所獲得的酬賞，則是小組成員達成目標的外在動機。但值得注意的是，外在動機在使用的方式不同可能對內在動機造成影響。所以，當目標達成時，酬賞是實質獎賞或口頭稱讚、事先告知或不預期出現、小組成員的年紀大或是小，這些造成外在動機的不同酬賞因素都可能造成個體內在動機上升或下降，使用時宜多加留意(李宜玫，2007)。

三、社會學習理論

(一)社會互賴論

Lewin 依據其場地論，進一步研究小團中運作歷程，即「團體動力論」，發現在團體中，任一成員或附屬團體均會對小團體中其他成員或附屬團體造成影響。團體成員之間，牽一髮而動全身，存在著互相依賴的關係(黃政傑、林佩璇，1996)。

Deuctsh以Lewin的團體動力論為基礎，將相互依賴狀態分別在個體參與特定情境中「目標的」及採取的「行動」兩個向度，分成四個類型，說明競爭與合作兩種類型的相互依賴概念(周立勳，1994；)，如1-1。

另外，Piaget還提到社會專屬知識的概念。舉凡社會中的文字、語言、道德觀、價值觀等，均屬社會專屬知識的範圍。而要習得社會專屬知識，唯有依靠與所處社會中的他人互動才能產生(周立勳，1994)。增加互動的機會，便是合作學習教學所能提供的。

六、多元智慧論

Gardne在1983年提出，人類具有多元智慧，分別為：語文智能(Verbal/Linguistic)、邏輯數學智能(Logical/Mathematical)、空間智能(Visual/Spatial)、肢體運作智能(Bodily/Kinesthetic)、音樂智能(Musical/Rhythmic)、人際智能(Inter-personal/Social)、內省智能(Intra-personal/Introspective)、自然探索智能(Naturalist， Gardne在[1999年](http://zh.wikipedia.org/w/index.php?title=1999%E5%B9%B4&variant=zh-tw" \o "1999年)補充)等八項智能（Compbell, Compbell & Dickinson , 2000），也有其他學者從內省智能再分拆出「靈性智能」(spiritual intelligence)。

每個人具有不同的優勢智能，但傳統的教育較注重語文智能與邏輯數學智能，對其他智能優勢的學生不公平，也忽略了其他智能方面的培養。有效能的老師應該觀察學生不同的智慧，並利用不同的方式讓學生進行有效的學習(徐學正，2002)。建構主義取向的教學方式，可以啟發學生的多元智能，而合作學習的教學，是根植於社會建構主義的(張世忠，2003，郭英彥，2007)。在合作學習中，學生在團體中被賦予不同的角色，使他們成為學習的主體，並積極參與活動，也負起自己的責任。

學生利用語言互相溝通、分享、澄清，是在語文智能及內省智能方面的發揮，另外，學生在小組中學習到的是互相協助與關懷，而不是彼此競爭，教室成為學習、討論、互相成長的地方（張世忠，2003）。學生在這樣的學習方法中不只學到學科知識，更學到了社交技巧、同儕關懷等人際智能的能力（黃詠仁、王美芬，2002）。老師必須明白，社交技巧不是與生俱來的，也不是在團體中便能自然出現的，所以教師必須將社交技巧當成合作學習中的經驗來教予學生（Compbell et al., 2000）。