從學生分流談分組教學現況

蘇郁文
高雄市立瑞祥高中國中部教師

一、前言

參加任課班學生畢業十年同學會，看到同學們在社會歷練後仍不失純真，大家一邊看螢幕上播放過去相處的畫面，一邊七嘴八舌熱絡談笑。「老師！那些成績好的今天都沒有來！」我回應：「你們也都很棒啊！」但仍疑惑詢問誰沒到場？「小不點在美國讀書；小老師去瑞士讀公共衛生；小瑜建築系畢業後去澳洲；禎禎醫學系準備期末考不能來。」那……還有誰沒來啊？「阿芬國中畢業就結婚，在家顧小孩沒辦法來，小如兼兩份工作……。」

聽著學生敘述，發現即使過了十年，社會階級中弱勢族群向上流動並不明顯，不同家庭在文化資本傳遞上，所持態度及資源充沛的程度皆相去甚遠。但回頭檢視學校資源分配時是否符合公平正義？能否提供一般勞工階級學生向上提升的助力？席間有學生提到當時國三依成績分組跑班，主辦人說：「對阿！我是 A 班最後的，每次未達標準都好有壓力！」另一個女孩則說：「我在 B 班，那時候真的有夠輕鬆！」

這樣的對話讓我反思在學校中，教師的注意力、協助、尊重、情意、管教，都是稀有資源。而資源分配除一視同仁，亦需考慮「需求」的原則，學習較弱的同學應該予以較多的關注（楊巧玲，2016）。在當時升學至上的氛圍下，資源分配卻是與需求背道而馳，忽略犧牲掉的學生潛能與尊嚴難以計數。以學生成績為導向能力分流同時，是否教師與學生對彼此，對自己的期望也跟著分流了？究竟學生分流的情況，過去和現在有什麼不同呢？

二、過去臺灣國中生分流情況

能力分流的措施涉及學校如何對學生分類、選擇的機制，以往就是備受關注與爭議的教育課題。過去臺灣國中生能力分流的歷程大致如下：

(一) 能力分班時期

民國 59 年教育部通過《貫徹實施九年國民教育方案》，期望透過能力編班提高教學成效（馬向青，2005）。其優點是學生同質性高，方便教師依學生程度準備一致性的教材，但負面效應也不少。例如：

1. 學生教育機會不均等

校內有限的資源多傾注於學業成績較佳的前段班，以考上第一志願人數作為建立學校口碑依據。前段班學生所學習的課程通常較複雜並重思考。後段班課程則較淺顯，偏重背誦與基礎理解，教師對學生學習表現的期望與要求也較低（戴曉霞，1998）。

2. 中上階級家長參與學校教育，以自身的經濟、政治及文化資本，運作關係讓子女進到能力較佳班級或挑選教師。

Lareau 在家庭優勢（李怡慧譯，2015）中提到，中上階級和勞工階級家長同樣望子女成龍，但勞工階級家長認為學校教育應交給專家，也就是學校教師負責。而中產階級家長積極試著影響教育體系的核心，讓自己的孩子比其他人更具優勢，除了獲得更多參與學校決策的機會，也合理化自己子女有資格接受比別人更好的教育。反觀後段班的學生家長參與班級事務，由於學業上教師常採較低標準看待，家長參與的多半是子女在校行為表現，較少涉及學業狀況的討論。

3. 能力分班對學生能力標籤化而形成社會階層。

期望同質性分組達到因材施教的目標，卻流於將學生能力以形象表徵的符號分類。

4. 以多元智能的觀點來看，能力分班否定了學生多元發展的可能性。

非考試科目的優勢能力多半被忽視，傳遞給學生「成績至上」的價值觀。

(二) 能力分組跑班時期

民國 93 年通過《國民教育法》明訂「國民小學及國民中學各年級應實施常態編班；為兼顧學生適性發展之需要，得實施分組學習；其編班及分組學習準則，由教育部定之。」（馬向青，2005）。通常是二至三班為一班群，學習成就相近的學生集合同一班，並針對英、數或數、理實施適性化或個別化的教學。師資與資源分配雖不再壁壘分明，依舊造成標籤化的結果。在此思維下，其實不論任何學科皆有學生程度差異的問題，是否皆有分組跑班的需要？教育界開始反思能力分班並非解決學生學習問題的萬靈丹，從學校的課程、教法、評量等都需要有相對應的改變，以利常態編班的進行（戴曉霞，1998），並輔助個別學生學習及適應未來生活。

三、現今課堂內分組教學的興起

近幾年出現許多分組教學模式。以有系統組織的分組方式進行教學，藉此讓小組成員間彼此交流、互教、互學。此類教學模式強調多元智慧觀，並融入差異化教學及文化回應教學，讓學生從生活背景及學習經驗出發，從教師，同儕、自己三方面去建構專屬自己的學習鷹架，進而有效提昇學習認知與技能。從合作學習法到近期的翻轉教學，都顯示出新的教學思維不只是知識的傳遞，而是強調批判思考、問題解決能力的重要性。例如：葉丙成教授（2015）倡導的 BTS 翻轉教學法強調 “ For the studemt, by the student, of the student.”張輝誠老師（2015）學思達教學法主張自學、思考及表達。國文王政忠老師（2015）的 MAPS 小組合作教學法則以 Mind-Mapping 進行 I see/ I feel/ I think 三步驟。教學重點與運作模式各有不同，但皆強調班級內分組進行。這樣

的模式與過去的能力分班在本質精神上有何不同？或只是學生能力分流的縮小美化版？筆者綜合這些教學方式特色如下所示：

(一) 分組方式

都是異質性分組。從多重觀點、不同學習起點出發，期望透過同儕彼此激勵與扶持，啟發學生學習動機，降低學習焦慮，提高學習成效。有組間競爭的關係，也有組內合作、互相激勵督促的功能。

(二) 教師操作方式

避免學生被標籤化的感受，教師闡述的方式很重要。葉丙成（2015）建議翻轉教學應從簡單的課程開始培養，尤其是新生對教學模式尚未產生固著的看法，等到較複雜的教材時，學生已習慣自學與小組互助的組織模式，分組教學就能更有效率的進行。王政忠（2015）提到他會告訴全班，課堂將採取分組合作學習模式進行，沒有人可以放棄或是被放棄。

(三) 教材與教法

教材內容除基礎理解外，重視學生自學能力，目標培養批判性思考及共同做決定、行動的能力。教學中多以提問、討論、報告或分組競賽的方式進行。

(四) 學生的學習歷程

異質性分組，同質性競爭。王政忠（2015）提到，觀察班上有些同學的閱讀理解及口說發表能力在水準之上，在分組中將他們定位為教練和明星球員。但多數優秀學生只想明哲保身，並沒有拯救同學的大愛，僅「以愛為名」恐難以說服學生互助；應訴之以理，以科學研究說明，教會別人是一種可以讓自己也達到 90%以上理解的雙贏學習方式，協助同學理解的同時，也幫助自己融會貫通。另一方面，其他人在分組中被設定為黑馬、與球隊老闆，目標是提供這些同學即時的協助，並感謝彼此提供的學習機會（王政忠，2015）。而就情意角度來看，高學習成就學生助人時被需要的滿足感及團隊的隸屬感有助於自我肯認（梁彩伶，2003）。並期望低學習成就的學生在成員接納扶持中，逐漸建構學習的鷹架，並達到成功的經驗。

而最大的改變是教師開始重新檢視那些長久以來被視為理所當然的教育作法。非教育部由上而下頒布政令，而是教師開始檢討自身教學並嘗試更多可能性；基層教師由下而上，帶動整個教育環境反思目前教育政策的適切性及未來性。

四、直擊分組教學現場

為瞭解目前分組教學在教學現場的實施情況，筆者採觀察法、個別訪談及問卷調查法，試圖釐清一般教師及學生對分組教學的看法。筆者觀察自己的導師班，發現多科皆實施分組

教學，而在實施分組教學最徹底的數學科，可觀察到下課中學生不斷討論數學的情景，以及扶搖直上的學業成就表現，因此筆者訪談了任教本班兩位實施分組教學的老師，包含數學與公民科；以及任教他班兩位以分組進行教學的英、數教師。並採問卷調查法瞭解筆者導師班及另一任教班學生對於分組教學的看法，採開放性問題的填答，依自由意願回答並繳回，共 40 位學生交回問卷。

首先發現實施分組後，並非教與學就能從此一帆風順，實際經驗中，教師在教學中觀察各任教班級適合的分組模式，一再循環修正調整，沒有完美適合所有班級的教學模式，端賴教師觀察並參考自身及教師間的經驗分享。另一發現是：在教學現場中，教師實施分組教學的動機分成兩類：

(一) 企圖透過同儕合作學習的力量，喚醒同學潛在的學習動機

學生分組後成績共享。顧自己也要顧隊友，同儕的壓力比起老師及親情的呼喊銳利百倍，沒有人願意承認自己對不起同組組員，大家「禍福與共」！例如數學科分組有賞有罰，被處罰者要上台表演、甚至在校園中演出歌舞節目，間接也訓練了表達能力及膽量。

(二) 不願放棄任何學生，同學互助向前走

讓落後的同學可以詢問、依靠同組組員，得到即時的幫助，不會以不參與、不講話、安靜就沒事的態度參與課堂。

而筆者訪問教師分享實施分組教學的優點如下：

(一) 大幅提升課前準備及自主學習的意願

在未分組前，課堂中可能有人打瞌睡、不寫功課或不專心，但是異質分組的機制下，同學會主動幫助，互相提醒（打瞌睡會被別組糾舉扣分，組員會馬上叫醒，提醒午睡快去休息），不流於只是多了抄功課的對象，因為無論上課報告、搶答、上課前五分鐘小考或作業完成度，全部都要更俱戰力，不花時間把觀念搞懂都不行，因為大家都想有貢獻。

(二) 教師給予適切的期望，學生和自己比較或同質性比較，容易產生成功的經驗

保持彈性的分組，學生在每次段考後皆可能轉換不同的角色及定位；以本班數學科為例：五分鐘小考卷題目相同，題數少，學習目標明確，學生準備意願相對提高。分組時組內依數學能力安排棒次（分別為 1 至 6 棒），依棒次遞增難度與題數，只要願意往前挑戰下個棒次的題目，就可以為自己的小組貢獻加分。每位學生的考卷及教材內容相同，僅題數及難度不同並保持彈性，可兼顧學生的差異性。並讓教師課前準備時，不至於因負擔過重而退怯。而學生有了成功的經驗後，才能進而改變學習態度，甚至是熱愛學習。

(三) 同儕激勵，提升團隊士氣

學習成就最好的組長不一定學習意願最高，也不見得願意熱情協助同學，但組內只要有不服輸、有鬥志的一兩位成員，就會彼此提醒，推著所有組員向前進。

(四) 多科皆採分組教學時，學生的優勢智能容易顯現

在某一科受提攜的同學，其他科卻可能十分擅長；也可能發現某同學成績不好，但小組間協調能力最佳或有良好的口語表達能力。老師可從中鼓勵，讓學生看見自己優勢、找到興趣，進而肯定自己，對適應未來生活與生涯發展皆有建設性的幫助。

筆者以問卷調查的方式訪問學生發現：

(一) 明確表達喜歡分組的學生有 19 位；不喜歡有 7 位；不一定則有 14 位。

1. 喜歡的原因是：不會時可以問同學、上課不沉悶、討論時可以知道別人的想法和觀點、喜歡分組對抗的感覺還有可以偷聊天……等。

2. 不喜歡的原因是：有人不願討論或分工，只想坐享其成；會分心聊天；討論很浪費時間。

3. 回答「不一定」的學生，認為組成份子、實施科目和實施方式是影響他們看法的主因。有些人表示好朋友同組會互相配合，並祈禱別遇到懶散的同學；部分學生認為有些科目需討論才能完成，有些科目則不分組較能專心。

(二) 明確表達分組對自己學習有幫助的有 37 位

學生表示分組讓自己較積極面對弱的學科，盡量去弄懂；不敢問老師的可以和同學討論；還有同儕的壓力會強迫自己學習；沒抄到的重點可以及時補上；討論後思考會更周全；對原本差的科目有幫助，原本好的科目就不一定。

(三) 人際相處上的正面影響

有 32 位學生表示透過分組學習，學到如何團隊合作、和平相處；看到同學受歡迎的特質；增加同學間交流；還有學到小組運作模式及學習領導和解決問題。

五、結論與建議

本次受訪的老師們皆肯定分組教學能提高學生學習動機和增加課程的多樣性。並提到教師需要更多課前準備，以及和教學進度之間的拉鋸戰，還有必需適度實施個別的補救教學，每位學生的學習策略與錯誤類型其實都不同，理解之後才能真正給予幫助，進而提高較低學業成就學生的戰力與自信心，否則在基礎知識不足下，光要「用愛發電」是不夠的。

從學生問卷的回饋中也發現無論喜不喜歡分組，幾乎皆肯定對自己學習有幫助。教師應根據班級屬性或課

程需要，彈性調整分組方式，以明確的問責制度及實施方法，減少學生提到的缺失。也透過分組合作提升學生道德意識，從「我」到「我們」的學習，修正升學主義下，學生自我價值的迷失，「利己」之外其實還有「共好」的選擇。

針對實踐分組教學與合作學習的精神與目標，筆者歸納有下列要領與建議：

(一) 教師專業成長的必要

透過進修或社群討論，教師能快速並大量的獲取教育資訊，對於改變教學模式的接受度相對會提昇，更有助於激發自身教學中的靈感，從觀照他人經驗和自身教學實踐中省思；課程共備亦減輕教師教學前的備課負擔，有助於課程流暢度及課程架構系統化。

(二) 理解學生的學習歷程

以學習者為中心，依學生需求、學習狀況與回饋為依據，保持調整分組的彈性。分組的重要意義在於避免以單一觀點、單一學習策略去看待學習的內容與待解決的問題，透過充分的討論能讓「卡關」的部分獲得解決。師生是動態的學習共同體，需不斷反思及調整。

(三) 分組時避免以具有社會階級意味的名稱分配角色

不被學生的背景資料及目前學習表現所框限，才能讓所有學生適性發展，發展潛能。

（四）掌握課程的節奏與連結，協助學生增能賦權。在同一主軸核心概念下，小組成員有不同的任務指派，考量討論題目的規劃和課堂流程節奏快慢，讓學生培養同組分享、批判思考、負責決策與執行的能力，避免產生學生所形容「和優秀的同組—輕鬆愉快；和懶散的同組—做到氣死」的情況。

參考文獻

■ 王政忠（2015）。MAPS教學法。**中等教育，66**（2），44-68。

■ 李怡慧（譯）（2000）Lareau,A. 著 **家庭優勢**。新北市：群學。

■ 馬向青（2005）。國民中學學生編班法規與現況之探討。**學校行政，39**，193-200。

■ 張輝誠（2015）。**學·思·達--張輝誠的翻轉實踐**。台北市：天下雜誌。

■ 梁彩玲（2003）。合作學習：能力分班的另一種選擇。**白沙人文社會學報，3**，265-288。

■ 楊巧玲（2016）。教學中的分配正義：從批判教育學觀點探討教學倫理。**教育研究，272**，74-87。

■ 葉丙成（2015）。如何確保翻轉教學的成功？BTS翻轉教學法。 **中等教育**，**66**（2），30-43。

■ 戴曉霞（1998）。能力分班與常態編班：美國經驗的啟示。**課程與教學**，**1**（1），123-141。