

省思「為何而教」？—論「翻轉教學」的迷思與意義

黃彥文

國立臺南大學教育學系助理教授

一、前言

近年來，「翻轉」已成為教育的全球熱門新議題；其主要源自 2007 年美國兩位高中化學老師 Jonathan Bergmann 和 Aaron Sams 為了缺課學生錄製教學短片，並掛在網路上做為補救學習之用，亦讓一般學生上網觀看進行增強學習。於此，由於學生在家已收看教師講解的課程內容，在正式課堂之中，即可提供教師對學生個別適性化的指導的時間，同時開創了讓學生能透過與同儕廣泛討論、互動、協作等合作學習空間，進而提升學生高層次的學習（黃政傑，2014）。

在臺灣，由於非政府組織「TEDxTaipei」及《親子天下雜誌》持續積極推廣，諸如臺灣大學教授葉丙成呼籲「為未來而教」所提出的「BTS 教學法」、中山女高教師張輝誠提議「教師應成為學習設計師」進而提出「培育自學、思考、表達能力未來人才」的「學思達教學法」、偏鄉學校教師王政忠懷抱「草根教改，夢的 N 次方」而提出「MAPS 教學法」、以及財團法人誠致教育基金會董事長方新舟在 2012 年創建的「均一教育平臺」...等等，都為臺灣翻轉教育注入活水。於是，在學者專家及明星老師的倡議下，許多老師和家長也都開始談著翻轉；「翻轉」似乎成為目前最流行的教育模式，也成為廣為使用的詞彙，好像什麼東西都得翻轉一下，才顯得真的有創意、有新意（鍾昌宏、王國華，2015）。

然而，儘管許多教師開始標榜「翻轉教學」（flipped teaching），其教學實施其實只是提供影片供學生課前觀賞，在課堂中仍採用傳統技術性的教學，雖然實現了「課程回家自己學，作業學校討論寫」（school work at home and home work at school），卻缺乏了讓學生從中進行有意義的深度學習。這種情形，逐漸引發「學者專家叫好，學生不買單」的質疑聲音。例如：臺南女中學生葉田甜，即在網路上發表《一名高中生的觀點：翻轉教室，還是「翻桌教室」？》一文，表達了「翻轉教室，在筆者眼中是一座工廠，學生就是工人，老師就是管理員。這個工廠產出以知識為名的貨物，看起來很多樣，實際上還是一樣的內質。」的批評，她質疑當前翻轉教學的發展，可能存在「並非將重點放在改變學習方式，沒有真正回到本質上思考自己要的是什麼」的情形。面對來自學生的批評聲音，本文試圖藉由「為何而教？」的問題檢視老師在實施「翻轉教學」時可能落入的迷思，從而重新反思「翻轉教學」的意義。

二、當前「翻轉教學」在實務運用中的主要迷思— 混淆了「教育科技」於「翻轉教學」中的角色

從學生文章中的質疑：「線上教材的運用，其讓學生花費的學習總時見並未減少，並沒有解決效率的問題」、「讓學生看影片只是嚐鮮，課堂中依舊讓學生分組上台報告，缺乏了互動和討論，仍是單向吸收」、以及「利用學生比較心態而促進答題意願，仍是屬於被動學習」，我們可發現，其實很多爭議都圍繞著「技術」和「效率」的範疇，再對照她將翻轉教學比喻為「工廠生產」，更是和 20 世紀初課程之父 Bobbitt 所倡議的課程科學管理主義的「社會效率論」及行為主義學派後期所發展出來的代幣制度、精熟學習、或搭配教學機或教學媒體的「編序教學」等，仰賴教育科技致力於學生學習成效提升的作法，大同小異，都反應出「技術理性」的思維，而缺乏了更多對「人類情意價值」的關注。

筆者認為，當前翻轉教學存在的迷思，主要即是一誤將教師事前拍攝的「數位教學影片」視為最重要的必備條件，關注學生課前的線上觀看影片情形，著重於「教育科技」對於教學效能或精熟學習度上的功用；卻忽略了真正的重頭戲乃在，當原本記憶性或基礎性的知識概念，不必被限定得由教師於課堂上的講述時，那麼空出來的課堂時間裡，如何提供學生有別於傳統填鴨式的被動學習方式，透過主動參與的、發現式的、問題解決的、團隊的、合作的、多元學習策略的方式，進而建構出自身認同及有感知的有意義學習經驗。換言之，教育科技在此，僅是輔助性的角色而已，目的在於提供學生課堂活動進行時，所需的「先備知識」，扮演著協助學生進行「預習」的角色，而並非是翻轉教學的真正重點；畢竟，影片中的教學方式，仍是仰賴「教師中心」的「傳統講述法」，儘管可以搭配內嵌於影片的線上測驗，然而，具備人際情感交流的互動過程，並未能仰賴預先拍攝的教育科技影片而真正實現的。

細究此項迷思，其成因可能源自：被視為「翻轉教學」先趨 Jonathan Bergmann 和 Aaron Sams 或是 Salman Khan 一開始拍攝影片的目的，都是為了提供學生精熟學習的補救教學管道，主要訴求透過教育科技讓學生依據自己的學習情況彈性的反覆練習，或是從事個別化學習，而教師頂多是事後再進一步提供個別指導而已。儘管，Jonathan Bergmann 和 Aaron Sams 後來針對「翻轉教室」的技術性原則，修正為重視課堂更豐富可能的「翻轉教學」原則，但人們根深蒂固的理解及傳播，也讓其他人們接收到「影片是重點」的迷思訊息。再者，許多國內推廣「翻轉教育」的學者專家或社會知名人士，其專業背景往往與「數位科技」密切關連，加上線上學習頻道與平台資源的大量增設、「行動載具」及「虛擬」技術的日益完善與成熟，這些學者在倡議教學革新理念時，多取徑數位科技的學習資源來提升學生學習動機及學習成效，因此，儘管他們持續闡明「學生中心」的教育理念，然其「科技形象」，卻容易使人們誤認為那才是「翻轉教育」的重點。

綜言之，當我們不加思索的將「教育科技」和「翻轉學習」在教育上的應用，完全畫上等號時，即容易導致「空有翻轉形式，缺乏翻轉目的」的問題。

三、重新反思「翻轉教學」的意義—邁向「師生協作的學習者中心」

翻轉教學並非僅是讓「教」與「學」的時間互換，教師除了理解「翻轉是什麼？」、「如何翻轉？」以及「如何拍攝好的教學影片？」，更應思考「為何翻轉？」或「為何而教？」的意義，惟有澄清自己的教育理念，明白實施翻轉的教育目的，才不會讓課堂教學實施，空有翻轉的形式，而沒有翻轉的靈魂。

或許很多教師的答案是「以學習者為中心」，只是誠如學生文中展現出不信任老師的態度—「翻轉教室是為了替逃課小孩擦屁股、讓老師不那麼傷腦筋的補舊教學需求而成立的」、「老師讓學生成為授課者，但是課程內容仍為學生對學生的單向傳授知識，教授的內容也不會被討論」、「討論型式其實已先被老師預設，學生在無意中跟著風向走」。顯然，同樣是「以學習者為中心」，還涉及了「誰的學習者中心」的問題—授課教師「以學生為中心」之課程構想，不見得符合學生對於「自主學習」的期待。然而，若教師僅主觀武斷的指派課堂學習內容，會剝奪了學生自主做決定的權利；若教師無為而治，亦可能重蹈當年進步主義遭受「軟性課程」（soft curriculum）批評之問題。

筆者認為，當我們期待學生在課堂中透過自主學習、互動學習、差異化學習、或做中學，將所學與自己生活可能遇到的問題銜接起來，甚至是轉化為終身學習的核心素養，並非意謂著教師就要缺席者、成為旁觀者；相反的，教師更應將課堂活動視為重責大任。教師除了開放更多彈性自主的時間外，亦應多元慎思課堂中高層次思考或問題解決的各種可能方案，此外，教師更應成為「即興演奏」的教學專家，透過傾聽學生的反應，針對各種課堂中突然狀況隨機應變，適時調整與改變課程節奏，進而引導學生真正學習。換言之，惟有師生透過持續的相互傾聽與溝通對話，致力於生成一種「師生協作的學習者中心」的課程實踐時，方能真正體現翻轉教學的精神。

參考文獻

- 黃政傑（2014）。翻轉教室的理念、問題與展望。**臺灣教育評論月刊**，2014，3（12），1-20。
- 葉田甜（2017/6/9）。一名高中生的觀點：翻轉教室，還是「翻桌教室」？。**關鍵評論**。Retrieved from: <https://www.thenewslens.com/article/70365>
- 鍾昌宏、王國華（2015）。IPAD AIR--一個翻轉教學策略IPAD AIR- A Flipped Teaching Strategy。**教育脈動**，2015，5（1），1-9。