

融合教育情境下的有效

教學策略——合作學習法

■ 謝金龍

壹、前言

近年來隨著障礙者人權受到重視與強調教育機會均等理念的影響，特殊教育學生的教育安置愈來愈受到關注；受到此理念及國際上重視融合教育（inclusive education）的影響，我國在民國 86 年頒佈的特殊教育法中也明定了特殊教育學生的安置是以「最少限制環境」為原則，且根據教育部特殊教育通報網（<http://www.set.edu.tw>）2008 年 3 月 20 日的統計資料顯示：一般學校身心障礙類高中以下學校特殊學生安置在普通班的比率為 36.13%，而安置於資源班的比率為 39.17%，這些數據代表了目前已經有 75% 以上的身心障礙學生是在普通的教育情境中與同儕一同接受教育的。然而這樣子的安置能否代表學生真正在其中接受到符合其特殊需求的教育服務是受人質疑的！

特殊教育的安置只是一種手段，目的是協助特殊需求的學生能在最適當的環境中得到最佳的教育與相關服務。如果安置只是盡量把學生放在與同儕一起學習的教育環境中而不提供相關的配套措施，則如此的安置並無法讓這些學生的需求獲得滿足，反而是會白白浪費學生的生命與學習時間，更違反了特殊教育強調個別差異及因材施教的精神。然而當一個普通班教師要同時兼顧到大多數學生的學習及符合特殊學生的需求時，常會是有困難的。因此如何使用一套教學法，讓所有學生都能在其中獲得較佳的學習是有必要的（鈕文英，2002）。

在許多的文獻都提到了合作學習（cooperative learning）是可以應用於異質性學生班級組合的有效教學策略，（邱克豪，2003；傅秀媚，2002；黃湘儀、林宏熾，2004；Friend, 2007）；也有許多的實證研

究指出在融合的教育情境中實施合作學習可以兼顧到提升所有學生的學業成就並同時可以促進身心障礙學生的社交技能(李乙蘭,2005;郭宗坤、劉宜蓉,2001;Collins,2007)。本文將探討合作學習在融合教育情境下的應用方式,先從國內外文獻來分析融合教育的發展背景、意涵及實施成效的相關因素,再經由融合教育與合作學習特質的比較之後探討其間的共通性,最後根據國內外實證研究的結果,對在融合教育情境下提供實施合作學習時要有的作法及相關建議。

貳、融合教育的發展背景

融合教育的興起是與特殊教育學生安置方式的調整有著密不可分的關係,綜合相關資料(吳永怡、楊麗香,2002;林宏熾,2002;鈕文英,2002;Friend,2007)可以發現在1850年以前對障礙者並未施予任何教育措施的;在1850~1900年間才由教會創立教養機構提供障礙者學習與工作訓練;在1900~1950年間政府才開始設立隔離式的特教學校提供障礙者教育;在1950~1970年間經由立法允許障礙兒童進入公立學校和自足式特教班接受教育;1970年以後受到去機構化(deinstitutionalization)及常態化(normalization)理念的影響興起了回歸主流的運動,學校開始設立了資源教室的方式協助特殊需求學生的學習;1975年美國通過「障礙兒童教育法案」(簡稱94-142公法),規定障礙兒童要在最少限制的環境(the least restrictive environment,簡稱LRE)中接

受教育,促進了障礙學生在普通教育情境下與同儕一起學習;1980年因受到財政赤字問題及教育改革的影響,Will(1986)提倡「普通教育為首(regular education initiative,簡稱REI)」的運動,強調要重新組合普通教育和特殊教育,以減少特教班級中的人數;1990年身心障礙者家長組織對回歸主流的成效提出質疑,並提出融合教育,希望將學生安置在普通班的情境中接受相關特殊教育服務。1995年「聯合國國際」組織呼籲世界各國政府要全力支持讓所有學童在普通教育系統中接受教育。從1995年以後迄今融合教育的安置理念仍然持續影響學生的教育安置,並強調在普通班中提供合作學習和使用科技輔具;並充份授權(empowerment)給所有障礙者,並尊重學生的自我決策(self-determination)。由以上可知特殊學生的教育安置是從先前的隔離狀態,演變到進入到一般學校系統進而與普通學童在一般的情境中接受教育,而這樣的過程正顯示了對於人權和教育機會均等的尊重,而融合教育的源起更是這個潮流下主要教育議題。

參、融合教育的意涵

2006年特殊兒童學會(Council for Exceptional Children)對融合提出了如下的定義:

融合是一種意識型態上的專用語,用以描述每一個孩子在其最大可能的範圍內都應該用任何可能的方式參與學校或班級內的教育。融合融入了把支持性服務

帶入教室給孩子和孩子只有和同儕在教室中一起學習才會受益的條件 (Slavin, Madden, & Leavey, 1984)。

這個定義揭櫫了融合所代表是反隔離的，且是要在普通教育的情境中持續提

供給特殊兒童各項支持的。吳永怡 (2002)、鈕文英 (2002) 以及傅秀媚 (2002) 等人比較融合教育與傳統教育的差異，詳如下表：

| 關係 | 傳統教育 | 融合教育 |
|-------|----------------|------------------|
| 學生的特質 | 分為普通和特殊兩類 | 所有學生的身心特質具有連續性 |
| 個別化教學 | 只對特殊需求學生提供個別教學 | 對所有的學生提供個別化教學 |
| 教學策略 | 只對學生尋求特定教學策略 | 依學生需求選擇教學策略 |
| 教育型態 | 依學生分類關係來安排 | 依學生的個別的學習需求來安排 |
| 教育診斷 | 分類的界定 | 符合所有學生的特殊教學需求 |
| 專業關係 | 競爭與疏離 | 資源共享，責任分工 |
| 課程內容 | 學生的年級就代表課程的內容 | 依學生的需求選擇可用課程 |
| 評量標準 | 教學評量採用共同的標準 | 依學生的個別狀況來評量學習 |
| 學習焦點 | 學生要配合教育方案 | 教育方案要符合所有學生的需求 |
| 教學領導 | 教師領導教學 | 以合作團隊進行教學領導，一起負責 |
| 師生關係 | 學生受教於教師，教師解決問題 | 師生共同學習，一起克服問題 |
| 學習支持 | 大部份的支持在教室外進行 | 大部份的學習支持在教室中實施 |

(修改自吳永怡，2002；傅秀媚，2002)

肆、合作學習與融合教育的特質

因應融合教育的趨勢，不論是普通班和特教班教師都必須打破原有教育方法的思考，一同為所有的學生提供一套既能夠滿足學生個別需求又能在異質性組合的班級中實施的有效教學法。參閱了國內外相關的文獻與實證研究都提及了合作學習是在融合教育情境中有效的教學策略 (吳淑美, 2001; 黃政傑、吳俊憲, 2006; Slavin, Madden & Leavey, 1984; Westling

& Fox, 2003)。「合作學習」是一種將學生以異質性的方式組成小組，再讓學生以主動合作的方式和同儕一起學習以達成個人績效和小組目標。這種方式取代教師主導的教學，培養學生主動求知的能力、發展學習過程中的人際互動並養成團隊精神，是屬於積極互賴的學習模式 (黃政傑、林佩璇, 1996; Johnson & Johnson, 1994)。

合作學習是對傳統中競爭式和個別式教學上的困境而興起的一種教學方

式，有關這三種教育模式的特質比較如下 (Johnson, 1984)：
表 (黃政傑、林佩璇，1996；Johnson &

| 學習 項目 | 合作學習 | 競爭學習 | 個別學習 |
|----------|------------------------|------------------------|---------------------|
| 學習目標 | 團體目標完成個別目標才算完成 | 目標對學生而非最重要的，焦點放在比較 | 每個人期望最後能達到自己的目標 |
| 適用教學活動 | 適用於任何教學工作，愈複雜的工作愈需要合作 | 注重於技巧的練習、知識的記憶和複習 | 簡單的技巧或知識的獲得 |
| 師生間的互動 | 教師督導，參與學習小組以教導合作技巧 | 教師是爭議的協調者，正確答案的判斷者 | 教師是協調、回饋、增強和支持的主要來源 |
| 學生間的互賴 | 鼓勵學生互動、幫助與分享 (積極互賴) | 依同質性組成小組以維持公平競爭 (消極互賴) | 學生間沒有互動 |
| 教材 | 依課程目標安排教材 | 為小組或個人安排教材 | 為個人安排教材 |
| 學習安排 | 異質性的小團體安排 | 學生在小組內學習 | 有自己的作業空間 |
| 學習評鑑 | 標準參照，學生學習與既定標準比較以決定其成績 | 常模參照，學生的學習結果相互比較，決定其成績 | 標準參照 |

(修改自黃政傑、林佩璇，1996)

從上表可知：與傳統的競爭學習和個別學習相較；合作學習具有如下的特質：

一、異質性的分組

「異質分組」依學生的學習能力、性別、種族及社經背景等，將學生分配到小組中，彼此互相指導與學習。此一安排可以提供學生有更多的機會認識不同的學習對象，聽取不同看法、分享彼此的經驗，讓學生從更多樣的觀點結合學習經驗，達成學習目標，同時培養學生接納個別差異的態度。

二、積極互賴 (positive interdependence) 的同儕關係

「積極互賴」是指學生能感覺到自己與同組組員是休戚與共的，自己的成功會影響到同組成員的成功，小組若失敗，自己也就失敗了，因此小組內每一個成員都應該共同努力，以完成任務。

三、面對面的助長互動 (face to face promotive interaction)

透過分組及學習任務的安排，讓學生有機會互相討論，彼此幫忙、互相鼓勵以有效地協助學生能從事較高層次的認知活動，並協助同儕鼓勵組內其他同學的成就、努力完成任務、達成個人及團體的目標。

四、強調個人及團體績效

合作學習當中，小組的成功是界定在組內每一個人的成功，而不是以小組某一個成員的成功來代表小組。因此教師必須評鑑各小組每一學生的學習情形，判斷小組學習成功狀況，並將結果回饋於各個小組的每一成員，讓每個人都能感受到自己和其他人學習成功的重要性。

五、強調社交技巧的學習

在合作學習時，小組中的每一個成員必須進行兩方面的學習，其一為學業有關的任務工作，其二為參與小組學習必備的人際技巧和小團體技巧，此種能力合稱為小組工作。小組工作能力包含幾方面：1. 彼此認識並相互信任；2. 正確無誤地進行溝通；3. 相互接納且相互支持；4. 能建設性解決衝突。這些社會技巧是有效互動的重要條件，其相對效益是在潛移默化中同學經由合作學習所培養出來的能力，這也是同學本身無法從分數上比較出來的。

六、重視團體的學習歷程以及鼓勵學生主動學習的特質

小組學習效能的展現有賴於每個小組能夠檢討其運作狀況和功能發揮程度。團體歷程便是在分析小組目標達成程度，小組學習中成員一起工作的良窳，其行動表現是否有助於目標的達成，並決定何者宜繼續存在，何者宜調整活動，以促使小組成員主動合作努力達成小組目標。

這些特質與融合教育有著相當多的共通性；Mara, Ayres & Duncan (2008) 指出融合教育與合作學習在特質上第一個相同之處是異質分組且提倡在進行中的

活動提供支持以促進所有學生的參與。第二個相似之處是強調讓所有的學生都能在學習活動中受益。第三個類似之處在於協助普通和特教教師之間進行合作，以打破傳統教育分類的限制，以提供特殊需求的學生能夠在教室中獲得需要的支持。

綜合國內外學者的看法（吳淑美，2001；鈕文英，2002；傅秀媚，2002；Friend, 2007；Westling & Fox, 2003）；合作學習與融合教育在性質上共同之處有：

一、強調異質性的團體組合

在融合教育情境下特殊兒童的融入將會使原本差異性不大的學生組合在質的向度上產生重大的變化，所以教師需要強化班級內學生的互相協助，以提升所有學生的學習效果。

二、重視社交技巧的教導

特教學生融入普通班學習，需要考驗的是特殊學生和普通學生的準備情形，經由互動的學習，兩方面的學生在社交技巧上都能獲致有效的成長，且普通班學生也較能夠接納與尊重特殊學生的個別差異。

三、重視個別化教學

合作學習除了要鼓勵小組成員共同的學習目標之外，更強調個人的績效責任，而這一部份有賴個別化教學來完成，只是完成的過程中會較強調組內個人間的專精能力，並鼓勵能力高者主動協助能力低者，以合作的方式共同來完成團體的目標。

四、強調面對面的互動而達成反隔離：

經由小組之間的互相討論與任務分配，小組間必須要有更多的討論，共同鼓

勵、省思以完成指定的學習目標，所有的成員必須要一起努力，所以不會感到被排斥或是孤獨的。

綜合以上的文獻可知；合作學習和融合教育具有強調異質分組、反隔離、重視社交教學、強調個人績效與個別化教學、把支援服務帶進教室中實施、以及經由教師及同儕的互相合作達到反對隔離的共同性質。故在理論上合作學習是在融合教育的情境下可以實施的有效教學策略。

伍、在融合教育情境下實施合作學習法的方式

近年來，合作學習在國外已經成爲一個最受到歡迎的教學策略，其應用的教學活動包含了各個學科，甚至從基本技能的學習擴及到了問題解決及網路學習的層面（黃政傑、吳俊憲，2006）。國外應用合作學習於身心障礙的研究有比較合作學習情境和獨立學習情境，普通兒童對學習障礙兒童之接納態度及學習成就之差異；比較合作和目標兩種結構在人際吸引與學業成就，以及學生互動的情形；探討合作學習小組的成敗歸因；以合作家庭作業小組的方式，比較各年級之間在完成作業速度、作業正確百分比、及數學成就；以及探討合作學習介入於社會科時，同儕互動的效果。研究發現，合作學習的確有助提升學生在該領域的學習成效，改善同儕之間的人際關係；並讓障礙學生有較正向的成敗歸因（林世元，1997）。國內應用合作學習於身心障礙教育的研究有探討聽障生與普通生實施合作學習的情

形；探討聽障生應用合作學習增進閱讀理解的成效；探討國小普通班智能障礙學生應用合作學習來學習數學；探討輕度障礙學生應用合作學習於閱讀學習與同儕互動；研究五年級學習障礙生與普通學生運用合作學習以增進社會互動及改善數學學習成就；探討四年級學習障礙生應用合作學習融入代幣制學習數學等。研究發現，合作學習的確有助提升學生在該領域的學習成效，並改善同儕之間的人際關係（吳麗寬，2000）。

從上列的資料中可以看到不論是國內還是國外，對於在融合教育情境下使用合作學習的策略來進行教學已經有越來越多的趨勢，而經過這些研究也顯示了在融合教育情境下實施合作學習必須要有以下的作法（黃湘儀、林宏熾，2004；李乙蘭，2005）：

一、建立合作學習的教室倫理

全方位的合作與同儕支持是讓合作學習發揮最大功能的要素，因此首先要建立起教室內安全與互相關懷的氣氛，促使所有成員都能尊重彼此的差異，重視彼此互動的聯結，並建立互相協助的關係。

二、在教學設計中與學生的個別化教育計畫做連結

教師在設計學習活動時需要考量學生的需求，並與學生的個別化教育計畫（Individualized Education Program，簡稱IEP）所設定的教學目標做連結，才能設計出符合學生需求的課程內容，並據以提供必要的相關服務與支持系統。

三、加強與社區連結，設計功能性的活動

在融合教育的情境下教學者必須要調整普通班的課程，以協助所有學生能夠學會未來生活所需要的能力，而其中功能性及社區本位的課程即是協助特殊學生學會適應未來社會生活能力所必須的課程，除此之外，更應與社區中的活動做連結，讓學生在日常的生活情境中學習，以減少學生難以將所學到的技能類化到其他情境的問題。

四、充份運用學生的優勢能力

在異質性的分組中，學生的個別差異是很大的，所以在運用合作學習時要強調每位學生的優勢能力，讓每位學生都能在小組中找到自己的價值與定位，並協助同組的人員完成作業。

五、應用輔具協助學生做彈性學習

教師需要針對學生的不同需求調整學生的作業量，配合學生的能力並提供不同模式的學習方式讓學生能參與學習活動，並將科技輔具帶入教室中協助學生更容易完成作業，使學生成為教室中學習活動的主導者。

六、在學習活動的歷程中進行學習成效的評估

合作教學是採用標準參照的評量模式，特殊學生只要完成教師設定的學習標準，就算是完成學習，而其他學生也是一樣，都擁有相等的學習與成功的機會。並且針對障礙程度較重的學生，除了一般的評量之外，更要求在學習活動中進行真實評量或動態評量，以協助學生能更容易且有意義的完成指定蘭。

七、提供整合式的服務

教師應該與相關專業團隊成員進行合作，在班級內為特殊學生做需求的評估與相關服務，以滿足學生的個別學習需求。

八、適當調整學生的分組

在分組時配對學生的能力與同儕，最好能協助特殊兒童建立朋友圈，以協助合作學習的小組有效的運作，並促成學生積極互賴的學習。

九、鼓勵家長充份的參與

讓家長參與班級內的學習活動，建立良好的互動，以強化合作學習，化解家長對融合教育的歧見。

十、教導學生合作的技巧

合作學習的目的並不只是在強調學業上的學習，更強調學生之間的社交互動，因此教師應該直接教導學生合作的技巧，並在小組活動進行中協助學生進行合作式的學習，以達互助互利。

十一、鼓勵組間的合作

合作學習的目的是要以合作的方式協助每一個學生都能從事有意義的學習，因此除了鼓勵組內成員的互助之外，更要讓各組之間有合作的機會，讓學生有機會參與不同的組別，以達有效促進學生之間的社交互動。

綜合了上述的作法可知：在融合教育情境下實施合作學習需要在事前有周密的計畫與教學設計並考量學生需求調整學習目標與課程，在實施過程中要教導學生合作的技巧、鼓勵學生積極互助、應用科技輔具協助學生學習、並教室之內提供整合性的服務，除此之外更應與社區活動

結合、鼓勵家長參與並對學生提供連續性的評量，以協助學生做更有意義的學習與促進較佳的人際互動。

陸、結語

融合教育是當前教育的潮流，這代表了有愈來愈多的特殊學生會被安置到普通班的教育情境中，面對此一教育趨勢，合作教學是教師可以運用於此情境中的有效教學策略。透過合作教學，普通學生能夠學習接納與協助特殊學生的技能，並更能尊重不同族群之間的個別差異；除此之外，更能提供特教教師和普通教師彼此溝通的機會，促成專業間的資源整合。因此教師在面對此一教育變動時，應該持正面的想法，以積極主動的方式，改變傳統競爭的教學方式，在教育現場協助學生主動合作，互助學習，以提升所有學生的學習品質。

(本文作者係彰化縣花壇國小特教班教師)

參考文獻

- 王明泉 (2002)。融合教育教學設計，載於**融合教育**。台東：國立台東師範學院特殊教育中心，75-81。
- 林世元 (1997)。合作學習在國小數學低成就學生補救教學實施成效之研究。國立嘉義師範學院國民教育研究

所碩士論文，未出版。

- 吳永怡、楊麗香 (2002)。融合教育的發展與實施，載於**融合教育**。台東：國立台東師範學院特殊教育中心，1-18。
- 吳淑美 (2001)。談融合教育的現況與未來，載於**融合教育學術論文集**。台北：國立台北師範學院特殊教育中心，1-10。
- 吳麗寬 (2000)。合作學習對國小學習障礙學生閱讀理解效果與同儕社會關係之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版。
- 李乙蘭 (2005)。在融合的情境中實施合作學習的策略與方法-以團體遊戲競賽法為例。**屏師特殊教育**，10，38-48。
- 林宏熾 (2002)。障礙理念之解構與障礙社會模式理論之省思。**特教園丁季刊**，18 (2)，21-35。
- 邱克豪 (2003)。合作學習的理論與應用。**桃竹苗特殊教育**，2，2-7。
- 郭宗坤、劉宜蓉 (2001)。體育課回歸之融合教學，載於**融合教育學術論文集**。台北：國立台北師範學院特殊教育中心，251-279。
- 郭惠雯 (2002)。融合教育發展的理念及相關問題探討。**屏師特殊教育**，3，42-50。
- 莊慶文 (2004)。融合教育的真誠、迷思與神話。**特教園丁季刊**，20 (2)，32-34。
- 鈕文英 (2002)。國小階段融合教育實施模式與策略初探。**特教園丁季刊**，18

- (2), 1-20。
- 傅秀媚 (2002)。初任融合班教師班級經營實務。台中：國立台中師範學院。
- 黃湘儀、林宏熾 (2004)。融合教育環境之重度障礙學生有效教學策略。特教園丁季刊，20 (1)，1-8。
- 黃政傑、林佩璇 (1996)。合作學習。台北：五南。
- 黃政傑、吳俊憲 (2006)。合作學習-發展與實踐。台北：五南。
- Collins, B. C. (2007). *Moderate and Severe Disabilities-A Foundational Approach*. NJ: Person Education.
- Friend, M. (2007). *Special Education – Contemporary Perspectives for School Professionals*. NY: Pearson.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1984). Cooperative Small-Group Learning. *Curriculum Report*, 14(1), 2-6.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). *An Overview of Cooperative Learning*. Retrieved June 20, 2008, from <http://www.co-operation.org/pages/overviewpaper.html>
- Mara, S. S., Ayres, B. J., & Duncan, J. (2008). *Cooperative Learning and Inclusion*. Retrieved June 20, 2008, from <http://www.co-operation.org/pages/overviewpaper.html>.
- Slavin, R. T., Madden, N. A., & Leavey, M. (1984). Effects of Cooperative Learning and Individualized Instruction on Mainstreamed Students. *Exception Children*, 70, 434-443.
- Tunde, S., & Debra, A. G. (2007). Inclusive Educational Practices Around The World: An Introduction. *Childhood Education*, 83(6), 338-341.
- Westling, D. L., & Fox, L. (2003). *Teaching Students with severe Disabilities*. MA: Prentice-Hall.