

# 閱讀，改變成就蛻變

黃秀莉

南投縣炎峰國民小學 教師

國立嘉義大學中國文學系暨研究所 兼任助理教授

## 壹、前言

閱讀的經驗不僅是暫時的服從或模仿，還涉及認知的重新架構。對於閱讀而言，協作性認知的運作受一些關鍵因素的影響，首先是學童的先備能力，只有當學童對問題有部分的觀念時，同儕互動才有效率；其次，學童的社會地位是很重要的，社群裡的一個成員不能太佔優勢，否則結果的一致性就不真實；第三，面對成員必須認真看待衝突。認真的反對意見是始終如一的、合理的、並且有資料和證據支持，它促使學童質疑自己的位置，承認反對意見是有效的並拿來和自己的比較。有時候在認真看待反對意見之前，小組中有人會壓抑反對意見，因為這歷程導致許多自發性的爭執和對話，並產生有系統的檢驗（Schunk & Zimmerman, 2003）。

從以上敘述，可以了解閱讀社群的協作是一群具主體性的個人在目標的導引下，投入自身認知、動機以及身分的協作歷程，在自我調整中投入協作，在協作中自我調整。故本文將分別從認知身分、動機、以及參與程度等角度，說明學習者在閱讀中自我調整的轉變過程。



### 貳、從生手模仿到專家扮演的角色轉變

學習社群的形成主要是要學童學會成為主動閱讀者，筆者特別觀察學童從教師示範、學童模仿，逐漸的在社群中爭取對話的機會，與社群其他成員分享外；當具有足夠的能力時，希望在社群中能夠扮演小老師的角色。教師（或學童）在提出疑問或者是引發對話，由其他的學童回應時，教師也可根據學童的回答判斷學童的理解程度，根據判斷適時給予學童鷹架，提供概念的加強、摘要的澄清的幫助。參與對話的學童除了要經由對話來表達、澄清自己的想法之外，也要說服其他同儕，或經由與其他同儕的對話互動過程中調整自己的想法。

教師需扮演「鷹架」的角色，幫助學童從繁瑣、不明確的方向中，找到解惑的窗口。在多次的引導訓練之後，學童在提問的技巧中將漸漸成熟而精練；於後期的教學中，教師僅需偶爾鼓勵或稍加修正即可。教師在協助學童解決超越其個人能力的問題時所扮演的角色，乃是提供學童支援，就如同建築物的鷹架一樣，當學童的能力增加之後，「鷹架」就逐漸的移開，即將閱讀學習的責任慢慢轉移到學習者的身上。

#### 一、揣摩老師的角色

閱讀活動進行之初，是由教師主導整個學習活動，藉由活動的運作與進行讓學童能夠慢慢的吸收知識、學會閱讀理解的策略，並且在閱讀活動中建立學習社群。在社群的對話中，學童隨教師的鷹架，透過主題內容的對話，教師提供與學童生活知識有關的例子，使其與學童的感覺、經驗和先前知識相結合，而創造出有意義的、師生彼此間互動的、相關的思考邏輯間，相互連結的持續性互動過程。因此，教師的角色是

示範、引導的作用。

### 例一

- 01 師：今天的文章〈李煒鈞的故事〉，誰願意來分享？  
（第一次上課，大家都相當沉默。）
- 02 E5：（舉手）老師，分享的時候一定要使用那四個閱讀理解策略嗎？
- 03 師：哦！原來你們還會想到老師上次介紹的四個閱讀理解策略。
- 04 生：但是，我們都還沒有真正使用過吔？
- 05 師：那沒關係，我們一面進行活動、一面試著使用。
- 06 B3：那用錯沒關係嗎？
- 07 師：當然沒關係，因為老師會一個一個策略慢慢教，讓你們學著使用，不用太擔心。
- 08 生：還好！  
（學童們似乎鬆了一口氣）
- 09 師：好！那老師請問你們：「你們閱讀這篇文章時，你們有沒有不懂的地方？」
- 10 生：（偷偷笑著，抿著嘴不說話）
- 11 師：那表示文章很簡單，所以你們沒有不懂的。那麼，就進入主題想一想「李煒鈞是怎樣的一個人？」



- 12 D5：他是一個偉大的科學家。
- 13 師：為什麼，他是一個偉大的科學家？
- 14 E4：我知道，我來回答看看……

讓學童循序漸進學會閱讀活動的進行，也讓社群成員透過活動看見老師如何帶領社群，不論是老師說話的態度、回應的方式、提問的技巧都是提供社群成員模仿的，舉例來說，句11到句14老師以重述的方式將學童的回答，轉述成為提問的問題反問同學。而E4的學童能順著老師的話來回應。

### 例二

- 15 B4：老師，今天已經是第四次了的閱讀課了。那下一次要學哪個策略呀！不是沒有了嗎？
- 16 師：那你們可以將老師教你們的，一樣、一樣的拿出來用，最好是閱讀時就可以隨心所欲的使用。
- 17 D2：哪一種先用都沒關係嗎？
- 18 師：策略是解決事情的方法。那麼「閱讀理解策略」也一樣，它是解決你們閱讀理解的方法。
- 19 F1：想怎麼用就怎麼用嗎？
- 20 師：當然不是啦？你們想一想前面三次老師如何與大家對話。
- 21 生：對話？

22 師：是呀！你們必須想一想，因為你們大家都有機會輪流擔任小老師。

揣摩老師對話的過程是扮演角色重要的歷程，不只要學會產出自己的假設，還要學會拿他的假設和他人（包括教師）協議。如同Bruner(1996)所言，他們也需要學習扮演教師的角色，把他們所專精的知識教給比較不懂的人。

### 例三

23 師：下一次就要你們當中的一個人來當小老師了。

24 生：真的喔！

25 A4：那誰可以當小老師呢？

26 師：沒有特定哪一個人，只要你覺得你自己有能力可以勝任這一角色或是你有勇氣嘗試都可以。

27 F2：那，請問我可以嗎？

28 師：你覺得呢？

29 F2：老師，那我要留意什麼？

30 師：回去想一想老師怎麼帶你們就可以啦！

31 生：那其他人也有機會當小老師了。

教師示範之後，再由學生輪流擔任小老師領導小組對話、甚至是全班對話，澄清文章不瞭解部分以及閱讀的實務活動。對話學習的實務活





動，就是希望每個學生能夠領導小組對話，而以小組協作學習方式進行能提供社會化的情境，增進個體的理解，學生藉由彼此的對話，也同時分享了思考的責任。

### 二、爭取對話，與社群成員分享

第七次進行閱讀活動時，成員間的對話愈來愈多。整個學習活動逐漸讓小老師與成員互動，透過協商，將社群中應該擔負的責任由對話互動中轉移至學童身上，老師則成為社群成員其中的一人，監控活動的正常運作。

#### 例一

01 T：誰來說說看，你對這篇文章的看法。

（很多人舉手）

02 A5：我現在才知道—原來，含羞草是王成變的。

（小老師環視全體，最後才決定叫誰）

03 B1：那……，這是一則寓言故事。

04 T：是的，這是一則寓言故事。

05 D2：他是以王成的故事來告訴我們道理。

06 E4：是呀！這篇文章也在警告我們、提醒我們。

07 F1：警告我們？哪裡呀？

（因為太多人舉手）

08 T：（很難決定要叫誰）那請誰先來回答這個問題呢？

(轉了一圈，還不知道叫誰)

09 C2：叫我！我啦！我啦！

(場面頓時失控，小老師杵在哪兒，有點不悅)

10 D3：叫我啦！我都還沒說咧！

11 A2：不要再爭了，等一下會輪到的。

(大家的眼光轉到站一旁的老師身上，吔，老師！)

12 師：每個人都要遵守對話的禮貌和順序，否則小老師會很為難。就像A2說的——「等一下會輪到的」，不要急。

13 T：好，現在請F5來說。

14 F5：剛才有人說「警告」，還有「提醒」都沒錯，我倒認為它要我們——「以王成的例子要大家引以為誡。」

## 例二

15 C2：那每一個人都可以說：「喜歡就是愛呀！」

16 T：C2我們現在說的是——「愛的真諦」是什麼？

17 E1：就是和親人之間的愛。

(許多人想回答，高高舉著手)

18 A5：愛的真諦就是無私的愛。

19 T：請你們回應時，說完整一點。

(舉著手，安靜的等待小老師叫他)



- 20 D2：愛是沒有自私怨恨的。
- 21 B2：愛是金錢買不到的。就像剛剛B6的媽媽正在上班，但是聽到B6生病就立刻趕來帶他去看醫生，這種愛也是無價的。
- 22 T：那我們現在要換一下話題啦！
- 23 生：不行啦！我都還沒說……

從以上二個例子可以發現，雖然第一次、第二次擔任小老師的成員都是社群中發言較踴躍的、較優秀的，但是對於整個社群的掌控還是有點困難。小老師在面對當下情境時，自己還沒建立足夠的信心相信自己有能力勝任活動的進行，則依賴老師協助的情形頻頻出現。

### 三、我想要當小老師

經過二次由社群成員擔任小老師後，越來越多的人躍躍欲試，也想要擔任小老師。可是並不是社群中每一個人都有能力勝任這樣的角色，所以還是需要有一些條件，挑選合適的人選。站在教師的立場，還是以「鼓勵」為前提，但提醒有意願的人必須先試問自己，是否能做到下列幾點：

#### （一）能夠接納成員的對話內容

當社群成員提出不同的看法時，小老師可以再將話語「重述」一次，但是不能加入自己主觀的看法，應該由社群成員決定看法、理由的合理性。



## （二）專心傾聽對話，掌控全場

對於對話學習社群整個閱讀活動能夠有效率的掌控，不僅是現場的秩序、時間；還包括——在多人想回應時，如何找出優先發言的人；最重要的是，當一位小老師要能專心傾聽每一位參與對話的內容。

## （三）掌握中心思想，不要離題

小老師本身對於文章要有某一程度的理解，且能掌握文章的中心思想，倘若成員對話時偏離主題，也能適時的將成員帶回主題。

## （四）要能歸納統整

當社群成員對話的內容過於冗長、零碎時，小老師要能給予歸納統整後，以精要的語句傳達。

其實，我擔心此話一說「需要有條件」，沒有人願意來擔任。

（省思）

社會認知學派認為自我調整也是一種共同調整的社會性歷程。強調老師與學生在建構自我調整的鷹架時共同分擔學習責任，視學習為個體和他人協商的過程（Meyer & Turner, 2002）。當社群成員想要當小老師時，教師可以協助小老師掌控社群的能力，例如：1.營造支持性社群氛圍；2.增進成員理解能力；3.給予成員主動學習機會；4.共同分擔學習責任。小老師的角色，其實最重要的一點，如果大家離題了，可以帶大家回到題目，回到真正的話題；對於膽小的人，講話比較小聲，可以幫忙他再講一遍；有些人講話比較沒有那麼流利順暢，真正的語意表達不出來，小老師就可以幫他接到下一個語詞之類的（訪F3）。



教師也應該明白，對話學習社群在閱讀理解的實務過程中必須：

- 1.透過協商過程使成員理解重要概念，從中連結程序與技能。
- 2.透過支持性的策略使用，使成員學會自控，並轉換學習責任於成員身上。
- 3.透過支持成員內在動機、情感和協作方法，營造一個正向的社群學習氛圍（Perry, Vandekamp, Mercer, & Nordby, 2002）。因此，在閱讀實務活動中有時候提問者不一定是教師，學生也可扮演這樣的角色，形成學生與學生之間的對話，針對彼此的主張提出質疑或澄清、比較與歸納，這時候教師就必須監控對話的進行是否順暢，對話是否在議題的軌道上運行。此外，教師（或成員）在提出疑問或者是引發對話，由其他的學生回應時，教師也可根據成員的回答判斷成員的理解程度，根據判斷適時給予成員鷹架，提供概念的加強、摘要的澄清。誠如Brown和Palinscar(1989)認為學習者若能出自於自發性參與學習活動，對於所扮演的角色就會透過個人天份來解決問題，對於學習社群中的角色力求改變，使學習效果顯著。

### 參、在學習社群中選擇、投入、持續、表現的歷程

動機規劃與實踐牽涉對自己能力的判斷與動機對價值和興趣信念的實踐，學習者認為其學習內容是有價值的，與他們未來有幫助的，他們就比較會投入其興趣之中，除了學習價值外，學習者對學習的興趣也是非常重要的。如果學習過程是可引起學習者興趣，學習者會試著調整對學習的態度。

## 一、選擇—我想要加入學習社群

五年級導師允諾讓學童參與此活動，但並非每一個學童都有參加的意願，因此，動機的表现也隨之有所差異。心想：萬一他們半途而廢怎麼辦？太多人不想來怎麼辦？.....來的孩子怎麼和之前的差別那麼大。誰不要和誰坐！誰又不想跟誰同一組！.....（省思）

社群進行分組過程當中遇到些許阻礙，經過與各組溝通協調後暫時得到共識。過程中有個成員還高興的說：「真好，不用寫讀後心得！」或許在所有課程中沒有一堂課是開放讓學童面對面說話，不用寫作業的。因此，活動一開始進行，對話便啟動了彼此的思維。但是剛開始還是有少數的人從漠不關心轉而侃侃而談，在小組中對話的情形更是熱絡，各組都很進入對話。

結束了第一次的閱讀活動，大家似乎欲罷不能的談著〈李煒鈞的故事〉，更有些孩子跑來告訴我：「老師，還沒結束啦！」、「什麼時候還要上？」、「真好玩！」「都是他在說.....，我才說一點點」。以個體來引起、維持與支持其意願的活動，便開始、朝向及完成某一特定的工作或目標，Wolters（2003）認為這就是動機，也是自我調整學習中的另一重要面向。因此，個體以有目的（例如：我覺得參加閱讀課可以藉由閱讀課閱讀更多的文章，參加閱讀課很好不但可以提升自己的作文能力，還可以看很多文章讓自己更有知識。訪E2）、有意志的方式、所使用的程序，來影響其動機是有助於社群活動的。如此一來，當學習者置身在學習社群時，個體能主動參與學習，才是能激發學習者內心蘊藏的學習動力參與學習社群。



### 二、投入—開放自己，我會認真參與

第二次上課，但我覺得大家都很有默契，又很和諧。突然間，大家的感情突然變好了，彼此之間好像有多到說不完的話一樣，當然不是聊天啦！而是你一句、我一句，都在討論同一件事。說也奇怪，老師給的文章明明是大家所熟悉的國語課文〈泰雅族的紋面文化〉，平常還覺得課文很無聊、沒什麼，學學生字、寫寫習作，只是今天……，都覺得文章很有意思。（饋F4）

從參與的程度，隱約地看見社群的影子逐漸形成。剛展開的閱讀課，不管是在小組或是在全班對話，學童們總是覺得很新鮮，興致極為高昂——笑聲此起彼落。還有成員感嘆說：「時間過的真快！怎麼四十分鐘那麼快？以前的閱讀課總是挑自己想看的書來看，沒想到閱讀課竟然是對話課。這幫了我一個忙，因為我討厭寫閱讀學習單，看完文章和同學對話而已，真是棒呀！我喜歡咧！」（饋B3）。給了我這段話，似乎也感受到學童們願意真正加入閱讀的實務活動。

### 三、持續—保持在學習社群中的動力

學習社群可以使學習者在學習的過程中持續的學習並提升學習的主動性，在學習上獲得較多的成就感。社會實務理論開宗明義指出，學習乃發生在社群實務中 (Wenger,1998)。換言之，學習就是社會參與，是社群成員主動、持續參與社群的實務，並在與社群成員、周遭環境彼此互動、共事、協商的過程中，建構出個人對社群中事務及經驗的意義，而在意義建構的過程中，藉由實務經驗與成員彼此互動關係，成員塑造了對自我身分的認同。



今天雖然為了〈動物的尾巴〉引來一場小小的混亂，還好組與組間沒有對立，只是對彼此的看法有些不能苟同。多虧了小老師還幫大家化解了一場「語言與智慧的戰爭」，否則，一定在沒共識下結束這一次的閱讀課。（饋D5）

真有趣！這一篇〈烙餅師父和懶妻〉有點像上演一場「公說公有理，婆說婆有理」。懶妻最後的下場，怎麼會有人將責任推給烙餅師父？沒關係，就像老師說的——「只要有道理，說得通，或是有證據」就可以啦！這樣大家才能繼續對話，給彼此說話的機會。有時候為了讓自己說的話有充足的理由時，還得自己腦力激盪或尋求小組支援。（饋E4）

以前從來沒發現「水牛和黃牛」的衣服有什麼怪異，但看完這篇〈水牛黃牛〉使我恍然大悟——原來如此！恍然大悟的當然不是只有這篇文章了，經過了兩個月的閱讀課，看了不少文章，其中「說明文」讓我學會如何說道理、舉例子；比較吸引我的是「故事，它告訴我非常多道理，現在我常常會去思考裡面的啟示。（饋F2）

社群成員在分享時，有時會為了堅持自己的想法與看法，導致彼此辯論和引用新的資料為其辯護，然後導致新的學習。當然，認知的衝突並不只是製造運作的形式，但它會產生不平衡，使得認知必須詳細述說，而產生心靈和認知的成長（Perret-Clermont, 1980），因此社群成員可以重新建構他們的概念，而停止一次又一次的錯誤（張世忠，2000）。從上述的回饋可以發現社群成員很在乎彼此之間的互動關係，但他們也知道有時候學習社群內的紛爭是為了彼此的想法而引起的，經過紛爭之後，大家對於文章的疑惑有時也因此有了答案，所以，社群成



員都可以相互理解。正如Sinatra（2005）說的，學生對於現有狀況的不滿足，發現新概念，理解過後，成功產生新的認知，而改變他們現有的知識。

#### 四、表現—展示學習能力

從學習社群互動的改善，與可以接納別人有不同的看法，表示社群成員對於個人自我調整的能力已經逐漸增加，社群成員對於彼此之間的對話內容，大部分都能說得有條有理。藉著與成員的分享，可以訓練自己的說服能力，從要說服他人的同時自己必須組織建構內心的想法，組成有力的對話與他人溝通，使得原來的有限的觀念及對意義的認知，得以被發展及擴大。

這一篇〈水滴和大河〉的對話，聽見F2用污染源來比喻社會中的壞人，我實在佩服！他真是厲害！如果，我自己在閱讀文章根本不會想那麼多，看他在說話的時候，大家總是變得很「安靜」，專心聽他說，我覺得好像在享受他給的知識一樣。（饋A2）

有一天，我聽見一個廣播節目說：「現在的政治人物，過去就是沒有親水、親土，所以在乎的是『地值多少錢？』」今天讀了〈和山水做朋友〉讓我發現：和同學對話真好！我住在山上，都不知道「山和水」給了我這麼多的財富——健康。聽見有人說：「水可以洗滌煩惱；爬山可以擁抱自然、得到滿足」，這麼多不同的聲音和想法，是課本讀不到、自己想不到的，別人幫我做到了。（饋B4）

或許只剩下二次課了，老師竟然給大家一篇〈成功的背後〉。文章中描述了成功者背後的辛酸與汗水，告訴我們——「成功沒有秘訣，



敢嘗試、肯吃苦，就是成功的不二法門。」

記得，從剛開始參加社群，應該說是「閱讀課」。大家都很客氣，不敢說，漸漸的發現——「小組熱鬧、全班更熱鬧」，才開始打開心房。「對話課也就是閱讀課」雖然偶爾會說得不夠好，但其他成員總是會以「具體的例子」一再地解釋，直到我露出微笑，令我很感動。除了吸收了很多知識外，也覺得同學很溫馨，這篇文章好像是寫我們的閱讀課呀！（饋F2）

從以上三則回饋可以發現，社群成員認為自己在社群中努力表現自己學習的過程與成果都是透過彼此之間願意敞開心胸與他人分享。要多發言，這樣子發言之後，發言次數多，反而可以顯示出你懂這個意思，還有講話要有憑有據，這樣才會讓大家相信，這樣子也會代表我自己有這個能力去說服大家。（訪F2）

他們表示：分享可以幫助社群成員建立一個適當的論點去說服其他的成員，且可以助長社群的概念和關係上的積極推理。社群成員可以再與他人分享時，表現出自己在社群改變的認知，及觀念上的重新建構或是整合自己的概念。因此，從社群成員個人與學習社群的互動，透過不同觀點的整合與統整，可以導致整個社群更深一層的理解。同時，成員也了解到透過「分享」在表現自己的學習時，可以讓自己產生更多、更深層的想法，且以不同的角度去感受文本的內容。

#### 肆、從旁觀者轉而成為參與者

社群對學習是一種歸屬，是追求對個人有價值的事務所形成的社會結構，所以參與是一種能力；身分在學習的歷程中是蛻變，是在社群脈



絡中變化的個人形象，也就是自我實踐的能力。誠如Freire所言：「人類的身分不是在靜默中確立，而是在字詞、勞動、行動－反省的連結（action-reflection）中確立起來的。」（方永泉譯，2003）

從閱讀的參與情境中，社群成員之間會彼此受到對話的影響，逐漸的從靜默的角色，轉而成為對話者。

### 一、我是旁觀者，看看就好

第一次、第二次活動時，有些孩子還採取觀望的學習態度——既然來了，反正就這樣；還有些人脫口而出——是我們老師說：「全部要參加」（訪生）。對於這種說法，實在有點不自在。綜觀任何一種學習的活動，一開始到完全進入並不是單純的線性關係，這當中可能產生的變化受到當得學習情境以及個體的認知思維的雙向交互影響。

### 二、我也來試試看，成為學習社群的一分子

進入一個班級性的學習社群，以學童學習的情境來說是較易於經營的一個社群，社群成員間彼此熟稔、又有相似的先備知識及經驗。以下學習社群基於此背景下，首先以「願意說」揭開對話。

師：請你們利用介紹過的閱讀理解策略說說文章。

生：（整個學習社群，鴉雀無聲。有些成員低頭不語；有些成員東張西望，看誰會回答；有些成員拿起文章，作閱讀狀。）

師：好！真的沒有人願意來說說。沒關係！如果你們不想或不使用教過的四個策略，那就請你試著說：「你從文章中看到什麼？」、或是「你的感覺」，甚至是「你想到什

麼？」

（老師說完話後，有些成員突然抬起頭來望了一下老師；有的成員臉上露出微笑。）

師：不管說什麼，都沒有對或錯！這只是「分享」。分享你讀完文章之後的感覺，有誰願意說說。

（經老師一再的鼓勵，有一個成員羞赧的舉起手。）

D5：老師，那我試著說說看。我覺得李偉鈞是個很喜歡探索事物的人，他很偉大。他會為了自己的夢想去追求，而且還會不斷的去探索研究，這樣後來才可以成為偉大的科學家，才能真正了解宇宙的奧秘。

師：對！就像D5一樣願意和別人分享很重要，這也就是一種閱讀的形式。

生：D5說的內容，有點像是「摘要」。

B2：（舉手）那我要說說摘要。……

（舉手發言的人一個接著一個）

「說」在教室裡扮演的一個重要角色，學童們在教室群體以任何方式進行參與此活動都有助於影響個體以及群體的理解（Holzman, 1995；Nystrand & Gamoran, 1991）。此外，「說」也可以將隱含的知識轉換成明確的知識（Wenger, 1998），但從上述的這段情境發現，大部分的學童對於自己在課堂上「說」的能力似乎感到陌生與害怕。學童提到：過去教室中「說」的角色幾乎都是以老師為主，我們很少說，有時候只是回應老師的問題，通常都是坐在底下聽而已（訪



A2)。大多數的教學活動中學童長期處於被動的獲取知識、供給知識，因此，研究者以「說」、「說說」、「試著說」、「來說說」來建立起社群成員「願意說」的意願，讓學童成為知識的主動建構者。

此一段情境中，D5的學童談到：「那我試著說說看。」由此可以看出，學童可能對於自己發言的內容——沒有足夠的信心、在乎其他同儕的眼光，或是怕說錯了。

閱讀的實務活動進行六次之後，成員們對於參與的行動力越來越好，除了相互之間的互動情形良好之外，對於閱讀的文章還存有期待、對於與他人的對話更是投入。學習社群的成員逐漸從實務活動中感受到：彼此加入、共同事業、分享的資源，是成為實務社群的來源。

在閱讀的實務活動中，首先能夠和其他成員一起做要做的事，例如：認真閱讀文章、準時參與社群對話，不分彼此鼓勵他人參與。其次，能在對話學習社群中彼此協商，為達到閱讀理解而努力。最後，還能投入參與社群，分享個人的知識經驗。

## 伍、結語

閱讀學習社群中對話發生了什麼，以及發生怎樣的學習，這對於社群是極度重要的。社群的成員為達成學習目標而自行產生思考、情感及行動的歷程，會使用自我調整的成員，能藉著自我目標的設定，正確的監控行為，以及有效的策略思考，因此這些因素和自發的過程會促使學生成為學習經驗的控制者。

改變並非社群解決問題所自動引發的結果，也不是社會的、動機的或衝突的結果；它是某種社會設定，促使對各種形勢詳細闡述及證明的

結果。社群、同儕及教師只要有適當的過程都能導致改變。所以，有經驗的學習者可以透過角色學習，或透過內化模範角色，自行造成改變。例如：我會常常反駁人家，都是因為覺得我是對的，不然就是旁邊有人說你趕快反駁他啦！我反駁，不是因為討厭他，而是不喜歡有人跟我的意見不一樣，喜歡唯我獨尊的感覺。倘若我的道理比他的還要正確，這樣大家可以繼續討論（訪F2）。從這一段的訪談當中，可以發現F2在社群中他除了自己的對話動機很強之外，他偶爾也會因為其他成員的支持，使自己的優越感產生，造成自己有更大的驅力突破自己的想法，改變自己的思維。因此，不論是F2或其他成員在社群進行活動時，就會受到社群的影響改變自己的參與程度，進而融入學習社群之中。

## 參考文獻

- 方永泉譯（2003）。*受壓迫者教育學*。臺北市：巨流。
- 張世忠（2000）。*建構教學—理論與應用*。臺北市：五南圖書出版有限公司。
- Brown, A. L., & Palinscar (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp.393-452). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Bruner, J.S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2002). Using instructional discourse analysis to study the scaffolding of student self-regulation.





*Educational Psychologist*, 37(1), 17-26.

Perret-Clermont, A. N. (1980). *Social interaction and cognitive development in children*. N.Y.:Academic Press.

Perry, N. E., Vandekamp, K. O., Mercer, L. K., & Nordby, C. J. (2002). Investigating teacher-student interactions that foster self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37(1), 5-16.

Schunk, D. H.,& Zimmerman, B. J. (2003). *Self-regulation and learning*. In W. M.

Reynold & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (vol.7, pp.59-78). New Jersey: John Wiley & Sons.

Sinatra G. M. (2005). The “warming trend” in conceptual change research: The legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 107-116.

Wenger, E.(1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.

Wolters, C. A. (2003). Regulation of Motivation: Evaluating an Underemphasized Aspect of Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 38(4), 189-205.