

論合作學習的局限性

王凱

華中師範大學基礎教育課程改革研究中心

合作學習與許多教學理論和策略一樣有著自身局限。從歷史的角度看，它是緩和種族矛盾的工具。在研究方法上，合作學習研究者只重實驗法，而忽視完整的研究方法體系，這造成了合作學習理論的不成熟。在實踐中，合作學習策略存在諸多問題，其適用範圍也不甚明確。

合作學習 (cooperative learning) 是目前世界上許多國家普遍採用的一種富有創意和具有實效的教學理論與教學策略體系。由於它在改革課堂氣氛，大面積提高學生的學業，促進學生形成良好的非認知心理品質等方面效果顯著，被人們譽為「近十多年來最重要和最成功的教學改革」。^[1]我國關於合作學習的系統研究始於 20 世紀 80 年代末，浙江、山東等省先後開展了較大規模的實驗研究，取得了良好的效果，極大地推動了合作學習理論的發展和本土化。進入 21 世紀後，國家新的課程標準積極倡導合作交流的學習方式。許多教育理論工作者極力評介國外優秀的合作學習原理和策略。合作學習被看成是治療以教師為中心的傳統教育不足的良方而一度風行。愈來愈多的一線教師嘗試結合學科特點運用合作學習法，取得了一定的成效。經驗論文如雨後春筍般見諸報端。在一片盛讚合作學習聲中，一些教師言必稱小組合作、合作學習法成為他們的萬能法寶，每堂課皆用。殊不知任何一種教學理論都有著自身的不足和局限性，合作學習也是一把「雙刃劍」有其利也有其弊。在學習借鑒合作學習理論並將之運用於教學實踐時，我們應當清晰瞭解它的局限性，以提高運用合作學習的有效性。

反種族隔離的策略：合作學習的歷史局限

合作學習是一種古老的教育觀念和實踐。在西方，古羅馬昆體良學派曾指出，學生可以從互教中受益。大約在 18 世紀初，英國牧師倍爾和蘭喀斯特 (Bell, A. & Lancaster, J.) 廣泛運用過小組合作學習的方式。19 世紀初合作學習觀念傳到美國。在教育家帕克 (Park, F.) 和杜威 (Dewey, J.) 的積極倡導下，合作教學法在美國教育界佔據了主流地位。然而，由於公立學校強調人際間的競爭，合作教學法從 20 世紀 30 年代起失去了主導地位。

70 年代合作學習觀念中道復興。在斯萊文 (Slavin, R.E.)、約翰遜兄弟 (Johnson, D.W. & Johnson, R.T.)、卡甘 (Kagan, S.) 等學者的推動下，原有的合作學習觀念迅速發展成為一系列原理與策略體系，再度成為美國教育界的時尚。合作學習的重新興起絕非偶然，它既反映了自 1957 年前蘇聯成功發射人造衛星後，美國朝野要求大面積提高教育質量的呼聲，也是對傳統教學形式的反思和對傳統評分制的批判，尤其是它與反種族隔離運動息息相關。二戰後，由於美國公開的敵人已經消除，經濟繁榮使分配不均日益突出，加上 60 年代國民對越戰態度的高度歧異，使得宿有的種族衝突和歧視更為表面化、普遍化。反種族隔離的呼聲一浪高過一浪，最後演變成一場聲勢浩大的具體運動。這場運動反映到教育領域就是反校際隔離，反班級內的隔離。1954 年美國最高法院通過一項決議，要求所有公立學校不再採取「隔離但又平等法」(separate but equal doctrine)，實行各族融合

政策。^[2]合作學習即是教學上反種族隔離，實現各族和解的一項革新策略。其目的是遏止白人好競爭的個性，使來自不同階級、種族、性別的學生擁有平等的學習機會，共同運用文化遺產與資源進行學習。時至今日，雖然許多研究者把合作學習視為多元文化教育的重要策略，而不再提及反種族隔離，但是掀開多元教育的面紗，看到的還是：合作學習策略仍舊以促進不同種族、不同文化學生的理解與共融為最高目標。^[3]

但是，僅僅依靠合作學習縮小種族間的差別，幻想借教學組織形式的改變來調和種族矛盾，暴露出合作學習的歷史局限性。合作學習往往依靠任務關聯、條件關聯、成績關聯等主體外在的因素，促使小組成員彼此互助。而且學生常常受到教師權威的脅迫而暫時湊合一處，因此合作普遍缺乏內在動機。即使組內實現真真正正的合作，但組間仍然瀰漫著競爭的硝煙。雖然現時的合作學習評核模式也採用效標參照，緩和組間競爭的緊張氣氛，但較為常見的是：用組間的競爭來調動學生合作學習的積極性。因而競爭是絕對的，合作是相對的。合作學習並不能真正有效地抑制白人的競爭性格，求得種族間的和睦共處。來自混合學校的報告也表明：合作學習策略對不同種族兒童之間的關係雖有一定程度的改善作用，但收效甚微，不同種族的孩子仍然在自己所屬的種族內發展同伴關係和友誼關係。^[4]

獨尊實驗法：合作學習研究方法論的缺陷

綜覽美國當代合作學習三十餘年的發展史，窺視其背後的研究方法論，我們不難看出合作學習的研究深受美國科學化運動的影響，重視「假設——實證」的研究範式，強調研究的科學性。合作學習研究發起人之一的斯萊文教授曾指出，合作學習研究應符合四項科學標準：（1）必須是把合作學習組與學習同樣材料的控制組進行比較研究。（2）必須有證據證明實驗組與控制組最初的條件相等。如隨機分派學生，實驗組與控制組之間的標準差在 50%以內。（3）研究的持續時間至少為四周（20 個小時）。（4）成績測量必須針對實驗組和控制組的教學目標來進行。如果實驗組和控制組所學的內容不一致，那麼一定要用標準化測驗來評估所有班級共同追求的目標。^[1]在這種科學精神的指引下，研究者釐定了總的假設，即是與他人合作的教學目標或任務可以促進學生間的合作，更有效地激發學生的自我意識，引導學生尊重他人並且自尊，培養學生的主動參與精神和合作態度，使學生習得社會交往技能。^[5]在這一假設的前提下，研究者運用實驗法研究了合作學習對學生學業成績、一體化班級（mainstreamed 指弱智、正常兒童混合編班）、學生自尊的影響。研究結果表明影響是積極有效的，應該說合作學習一開始就走上了科學化的道路，但是僅僅通過實驗法來追求科學化有失偏頗。

首先，研究方法的選用，在一定程度上取決於對研究物件的認識和把握。合作學習研究的物件是活動中的人，是平等關係中的人。其活動具有多邊、共時、交互作用性和影響因素關係的複雜性。相對於獨立學習而言，合作學習中的變數較多，而且它們以非線性、隨機性等複雜性的方式存在著。例如隨著小組人數和環境的變更，合作學習對個別學生的影響具有不確定性。正如加涅所言，隨著集體的規模的增大，必要的教學事件對個別學生的影響可能由近乎確定降到可能性較低的程度。^[6]同時這種自上而下「假設——實驗」的研究方法只能體現「靜態的」因果關係，不能關照「動態的」關聯過程。因此單純的實驗法不可能清晰揭示合作學習內部複雜的因果關係，實驗的結果值得懷疑。這也許可以說明，為什麼合作學習在實驗狀態下有效率達 72%，而在日常教學狀態中效果卻不明顯。^[7]

再從合作學習活動進行的角度來分析。由於合作學習會受到具體的時、空、物質條件，尤其是師生文化背景因素的影響，活動會產生不可預測的多種可能，其過程呈現出動態生成狀態。這些生成的結果往往是教學中不可多得的靈光，對學生的發展起著至關重要的作用。而實驗法只趨向對已作假設的教學結果進行驗證和評估。動態生成的結果被忽略不計，甚至將其視為影響實驗效度與信度的不利因素而對其予以控制。

從以上分析可以看出，單一的實驗法不足以認識合作學習的複雜性。我們必須力克簡單、抽象和靜止認識這一問題的思維方法，在方法體系上綜合哲學、科學、藝術等人類研究方法，放棄對普遍萬能合作學習模式的追求，直面其本身的複雜性，理性真實地把握合作學習。

基本理論龐雜，模式策略繁瑣：合作學習理論的不成熟

教育研究是「事理」研究，即探究人所做事物的行事依據和有效性、合理性的研究。它包括兩大類型的研究：作為依據的研究，可稱作基本理論的研究；作為有效性和合理性改進的研究，可稱作應用研究。^[8]為了尋求合作學習的理論基礎，國外一些學者博采群體動力理論、選擇理論、教學工學理論、動機理論、發展心理學理論、認知精製理論。但是他們僅僅停留在援引相關理論的水平，並沒有在眾多基礎理論支撐下探索合作學習的本質規律。各種理論缺乏有效的梳理整合，以致於如表一[1]所示；合作學習的定義只是描述了合作學習的形式和一般過程。這反映合作學習的基本理論研究缺乏深度。

表一 國內外若干代表性的合作學習定義

[美]斯萊文：	合作學習是指使學生在小組中從事學習活動，並根據他們整個小組成績獲取獎勵或認可的課堂教學技術。
[美]約翰遜兄弟：	合作學習就是在教學上運用小組，使學生共同活動以最大程度地促進自己以及他人地學習。
[以]沙倫：	合作學習是組織和促進課堂教學的一系列方法的總稱。
[英]賴特：	合作學習是指學生為達到一個共同的目標在小組中共同學習的學習環境
[加]文澤：	合作學習是有教師將學生隨機的或有計劃地分配到異質團隊或小組中，完成所佈置的任務的一種教學方法。
[中]王坦：	合作學習是一種旨在促進學生在異質小組中互助合作，達成共同學習目標，並以小組的總體成績為獎勵依據的教學策略體系。

在當今全球化的時代，合作意識已滲透到各個領域。政治上，人們對話合作，尋找共同點來緩解或化解衝突；經濟上人們愈來愈多地在共同遵守規則的基礎上尋求廣泛的合作；社會問題上，全球逐漸在保護生態，可持續發展等問題上達成共識，並合作戮力解決世界難題。可以這樣說合作已成爲時代精神而無處不在。合作既成手段，又是目的。一方面它是人們取得某種利益的手段，另一方面它也是人類追求的生存方式。由此看來，合作學習也不能只看成是實現教學目標的手段與策略，它應該成爲現代人的合理內涵，現代人存在的方式，成爲新世紀的教育目標。目前對合作學習自身的認識正缺乏人、人與社會的視野，忽視了對其本體價值的探尋。

合作學習研究者崇尚技術理性，偏好應用型研究，較多地把合作學習視爲手段探討其有效性，以期較好指導實踐。然而，一個能發揮指導實踐功能的教學理論不僅是教教師怎麼做，而且還要能提高教師看待教育問題的敏感性，增進教育者對教育實踐活動的理解能力、判斷能力、決策能力與反思能力。合作學習既是有目的的意向性活動，又是一個教育者不斷探究，不斷調適的過程。合作學習課堂總是具體的、情景化的。教師不可能兩次步入同一個合作學習現場。合作學習研究者專注於模式方法的設計、應證，並交給教師應用。現存的策略、方法和模式不勝枚舉，繁瑣龐雜。以卡甘的結構法爲例，該法在 1990 年時的變式就有 50 多種，且呈逐年上升之勢。^[1]但是無論方法有多少，卻不可能滿足具體課堂的要求。合作學習理論和策略只有真正啓迪教育者，爲

他們提供分析框架，幫助教師深刻理解所處的教育情景，提高他們面對具體情景的決策能力，並不斷反省合作教學的實踐，形成個性化的理論，才能使策略發生效用。當前的合作學習理論恰恰不具備這樣的功能，而顯得不成熟。

條件界定不清：合作學習適用範圍不明

合作學習並非是放之四海而皆準的金科玉律，它有其適用的條件。從目前國內外豐富的研究成果來看，對合作學習的適用條件沒有清晰地界定。

首先，不是所有兒童適合在小組中學習。兒童是具有豐富個性，不同文化背景的學習者。對於每一個兒童，合作學習不一定是最佳的方式。一些批判合作學習的人認為，思想感情內向的兒童，自信心差，膽小和害怕受到別人拒絕的學生不適合在小組中學習。性格對立的學生會造成更多的小組衝突。^[9]一些心理學研究發現，以色列農莊兒童比城市兒童更具合作性。^[10]中國孩子比美國、加拿大孩子更為合作。^[11]這表明學習主體個性、文化差異對合作學習方式的選用有著制約作用。

其二，面對眾多不同類型的合作學習模式、策略，合作學習研究者未能言明合作學習策略適用的學科。各學科的學習規律有所不同，合作學習策略不可千篇一律。在語言學科中，合作主要是鼓勵小組成員相互交流資訊，碰撞思維。而在自然科學的學科中，則多半是小組成員分工協作，共同完成作業。即使是同一學科，不同的學習階段應對應不同的合作學習策略。如作文課中，在選題、審題、構思等階段，可以運用合作學習策略，促使學生借鑒互補，共同提高。但是在寫作文時，學生應該獨立作業。

其三，合作學習不適用所有的學習任務。一般來說，簡單的知識技能教學任務無須小組合作學習。有人認為探索性的思考題（要求學生做出某種有價值的預測發現）、拓展性的訓練題（要求學生多方面思考，尋求解決問題的多種方案、思路）、比較性的分析題（要求學生對多種答案進行比較、分析從中選擇最佳的）、多步驟的操作題（設計比較複雜，學生個人難以完成，需要分工協作）等要求發揮集體智慧和力量，能夠形成「認知衝突」的學習任務適合採用合作學習方式。^[12]

其四，運用合作學習不能缺少相應的物質條件。班級條件和規模會限制合作學習的運用。美國小學班容量只有二十三、四名學生。近年來，在克林頓總統的支援下，教育界開展了小班化運動，正逐步將班容量降為 15 人，這樣教室裏的空間較大，有利於減少合作學習時小組間的干擾，方便教師關照。在我國中小學裏，絕大多數班級規模較大。條件較好的城鎮學校每班人數一般都有 50 以上，教室空間太小，噪音太大，合作學習很難開展。

矛盾重重：合作學習實踐面臨挑戰

1、分組

合作學習者主張異質分組。其理由是，異質分組能創造多樣化的學習環境。因為學習者的背景、思想、性別、民族特點各不相同。儘管這種觀點表面上看起來合情合理，但是有一些研究已開始反駁它。這些研究表明，把有色人種的學生從其他有色人種中孤立出來，或者把女生從其他女生中獨立出來，對於這些個體獲得學業成功不利。^[13]因為他們在小組內感到孤獨，微不足道，或者因為扮演模式化的角色，而活躍不起來。並且異質小組內交往的雙方往往彼此間缺乏共同語言，難以互相開啓心扉，敞開各自的資訊庫，形成資訊互補，心心相印，和諧共振的氛圍。

2、學習進度

學生學習同一材料的速度是不一致的。在小組合作學習中，一些能力差的學生要麼跟不上小組的速度，要麼生吞活剝學習內容，勉強趕上。霍爾特（Holt, D）稱合作學習導致差生學習時間的無效分配，這種無效的時間分配是得學生掌握知識少，學習質量差。如果小組因害怕差生掉隊，而放慢甚至暫停小組學習，輔導差生，這對於大部分學生來說是不公平的。^[14]維奇（Vickie, R）還報告合作學習使學生抱怨反覆向差生解釋自己已掌握的學習內容，並且差生總是處於消極學習狀態。^[15]

3、小權威

異質小組內不可避免地出現能力強的學生控制小組的局面，這阻礙了全組成員平等參與小組活動，尤其對於內向、文靜的和能力較差的學生不利。「小權威」往往獨斷專行，包辦任務，以自己的見解代替全組的想法。那些內向的學生不敢或不願表達思想，做出自己的解答，最後淪為「複製」「小權威」思維成果的聽眾。不僅如此，「小權威」的出現還會為懶惰的學生營造「避風港」。懶惰的學生在小組內不出力，卻享受小組共同的成果。雖然有的合作學習研究者提出了「積極互賴」、「個別績效」^[1]、「團體任務設計」^[16]等策略來解決「小權威」問題。但是來自實踐的研究表明「小權威」現象並未得到有效的杜絕。金（King, F）的研究表明優等生主宰著小組討論的主動權，一般扮演著領導的角色，而低分數的學生處於消極狀態。^[17]萊恩（Lynn, S）的研究表明無論在何種背景情況下，差生的參與都明顯低於其他成員。^[18]

4、組內衝突

由於小組內成員的個性、背景等各不相同，小組內經常容易出現爭吵，不願合作的情況，嚴重影響正常的教學秩序。理論上，只要教師給學生教授所需的社交技能，並讓他們練習這些技能，就可以使學生間形成良好的互助、互動的合作關係。但是，培養學生良好社交技能是合作學習的目的，而不是前提條件。在國家新課程改革實驗區的中小學校裏，所見到的事實是：小組合作活動中經常出現不友好、不傾聽、不分享的現象。如有一位教師上了一節「統計」的小組合作學習課。教師把各種景色的「花」（花型卡片）分給學生，讓兩人一組合作擺出統計圖，統計每種「花」的數量。一些學生把卡片全部拿走。另一些學生與之發生爭執。現在大陸大多數的學生是獨生子女，其中一部分學生性格自私、偏執、好勝，這恐怕是影響合作學習順利開展的重要原因。

5、獎勵

合作學習中，教師採取一些模式來鼓勵學生。例如在小組的每一個人完成了一個工作單元或一次好的測驗時，將其總分進行匯總，按小組的成績（即分數）決定是否給予獎勵；另一種模式時間小組的得分進行平均，把平均分數作為小組成員的個人成績，以平均分作為是否給予獎勵的依據；第三種是一個小組完成一項集體任務得一分，在一段時間內所得到的分數作為這個小組每個成員的得分。這三種模式對小組中某些成員是不公平的。

6、小組人數

合作小組規模究竟多大為宜，合作學習研究者沒能達成一致。有的主張小組人數應該盡可能的少，以便保證小組內人人有責任，每個人有充分的時間參與活動。另外一些人則認為，小組人多有利於形成豐富多樣的學習環境。^[19]這造成實踐中教師隨意安排小組人數，導致合作學習寡效。

綜上所述，學習借鑒美國合作學習理論與策略必須正視其固有的局限性。首先，美國合作學習不僅是一項新的教學策略，更是一項意圖緩和國內種族矛盾，實現種族和解的政治、社會策略。我國的國情是種族衝突不明顯。因此，認清這一局限，對於依據我國社會需要和著眼培養具有合作互助品質的人的需要，來建構我國獨特的合作學習理論有著現時意義。再者，合作學習理論是一種實踐科學理論。僅靠科學實證研究方法並不能深刻揭示其規律。它還必須紮根教學實踐，關注師生文化，體驗合作歷程，探尋自下而上的紮根理論。最後，教師必須認真看待合作學習實踐中已暴露的種種矛盾與弊病。在進行合作教學設計時，時刻提醒自己可能會出現的問題，積極地、創造性地尋求辦法、途徑；在合作教學中，不斷監控合作學習的過程，運用教學機智及時解決出現的問題。

參考書目

- [1] 王坦 (2001)。《合作學習——原理與策略》。北京：學苑出版社。
- [2] 郭德俊 (1994)。〈合作學習的理論與方法〉。《高等師範教育研究》。1994(3)。
- [3] 周立勳 (1994)。〈國小班級分組合作學習之研究〉。臺灣國立政治大學教育研究所博士論文。另見 Holt, D.(1993). *Cooperative Learning for Students from Diverse Language Backgrounds: An Introduction*. In Daniel, D. Holt. (Eds.) *Cooperative Learning: A Response to Linguistic and Cultural Diversity*. Washington, D.C.: Delta Systems and Center for Applied Linguistic.
- [4] Richard I. Arends (1988). *Learning to Teach*. Random House Inc. p.404.
- [5] 郭華 (1998)。〈小組合作學習的理論假設與實踐操作模式〉。《中國教育學刊》。1998(5)。
- [6] 加涅 (1999)。《教學設計原理》上海：華東師範大學出版社。
- [7] Jacob, E (1999) . *Cooperative Learning in Context*. State University of New York Press, Albany
- [8] 葉瀾。(1999)。《教育研究方法論初探》上海：上海教育出版社。
- [9] Criticisms against Cooperative Learning (<http://hagar.up.ac.za>)
- [10] 方曉義。(1992)。〈兒童合作與競爭行為發展研究綜述〉。《心理發展與教育》。1992(1)。
- [11] 龐麗娟 (2002)。〈論兒童合作〉。《教育研究與實驗》。2002(1)。
- [12] 柳汐浪。(1998)。〈分層推進與合作學習——面對差異的兩項革新試驗〉。《教育研究與實驗》。1998(3)。
- [13] Rosser, S.V. (1997). *Re-Engineering Female Friendly Science*. Teachers College Press, Columbia University.
- [14] Holt, D. (1997). The Case Against Cooperative Learning. *Accounting Education*. Vol.12, No.1, p.191-194
- [15] Vickie, R. (1999). Cooperative Learning: Abused and Overused?. *The Education Digest*. Vol.38, No.2, p.74-80
- [16] 溫彭年、賈國英 (2002)。〈建構主義與教學改革——建構主義學習理論綜述〉。《教育理論與實踐》。2002(5)。
- [17] 托馬斯·L·古德等著，陶志瓊等譯。(2002)。《透視課堂》。北京：中國輕工業出版社。
- [18] Lynn, S. (2000). Effect of Workgroup Structure and Size on Student Productivity During Collaborative Work on Complex Tasks. *The Elementary School Journal*. Vol.100, No.3, p.183-212.
- [19] Fiechtner, S. & Davis, E.A. (1992). Why Some Groups Fail: A Survey of Students' Experience with Learning Groups. In Goodsell, A.S. (Eds.) *Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education*. Syracuse University.