揭開神秘黑箱：國中生課堂小組討論的探究

李逢堅*

摘要

研究目的

課堂小組討論因有助於提升學習動機與深化學習成效，已成為國內課堂普遍運用的教學方式。然而，國中生小組討論的實況，仍有待深入探究。本研究以符號世界理論為架構，探究國中生在小組討論的認同。研究目的包含：國中生參與小組討論的類型、參與討論的態度，以及小組討論的認同類型。

研究設計／方法／取徑

本研究以一所位於臺北市早期經濟發展區域之市立國中八年級班級31位學生為研究對象，於103學年度透過非參與觀察一學年公民課堂小組討論，逐一進行學生個別深度訪談，並蒐集每一位學生八年級的公民段考成績。

研究發現或結論

研究發現，國中生參與討論的發言型態包含深度發言、基本參與、邊緣參與及局外旁騖。深度發言包括深度回應與深化發展，其中深度回應是有品質的討論發言；基本參與是僅產出答案，缺乏深入討論；邊緣參與是較為隨便的態度或邊聊天邊討論；局外旁騖通常不發言或是聊天。符號意義詮釋會影響學生的參與態度，包含全力投入、有貢獻才發言的審慎參與、節省力氣的條件參與、曾不被重視而採取的低調參與、依興趣決定是否參與的視興趣、逃避不專及無力參與。綜合學生內在主

觀符號詮釋及外在討論對話，可歸納為七類小組討論認同。其中，深入表現者展現之具有品質發言，包含深度／全力、深度／審慎、深度／條件與深度／低調等四種類型；基本／視興趣者即使不感興趣，仍會要求自己參與基本討論；游移分心者的參與行為較不穩定；局外／無力者則通常處於討論邊緣，成為局外人。

研究原創性／價值

本研究整理文獻中關於高品質的小組討論發言特徵，並進入課堂蒐集學生在小組討論的發言內容，除可檢視國中生的發言類型及品質、參與動機與認同，亦可作為教師規劃與引導小組討論教學的重要參考，兼具理論與實務的價值。

教育政策建議與應用

本研究結果可作為教師規劃與實施課堂小組討論時的因應之道。研究所發現的學生小組討論認同類型，有助於教師辨識學生參與小組討論時可能展現的狀態，進而依據各類型特徵，提供國中生小組討論發言的具體技巧，及輔導其參與討論的態度。

關鍵詞：小組討論、國中生、認同、發言

DOI：10.6869/THJER.202512_42(2).0003
投稿日期：2026年1月4日，2026年2月24日修改完畢，2026年3月13日通過採用
* 李逢堅，東吳大學師資培育中心教授，E-mail: jameslee@gm.scu.edu.tw

壹、前言

國內推動課堂教學改革已逾十年，分組合作學習、學習共同體以及學思達等多種小組討論形式，已持續廣泛應用於課堂教學中。許多研究顯示，小組討論可經由批判或分享方式，逐漸調和各種想法並共同建構知識，進而提升學生的學習成效、深化推理與理解，並延長記憶保留。此外，小組討論亦有助於增進學生的思考與口語溝通能力，讓學生更願意主動深入探究。整體而言，小組討論無論在態度、技巧及成果上，對學生都有正向助益（莊涎嫊、黃永和，2024；Firetto et al., 2023; Hennessy et al., 2016; Michaels & O'Connor, 2015; O'Connor et al., 2015; Van Blankenstein et al., 2011; van der Veen et al., 2017）。

事實上，並非僅藉由小組討論之實施就能達到預期的學習成效，討論歷程品質才是影響成敗之關鍵因素。然而，教師在課堂上難以掌握每位學生參與小組討論的實況，因為教師靠近時的小組運作情形是一回事，離開後可能又是另一回事。即使老師安排小組發表結論之活動，往往僅能看到其產出結果，卻不知實際的討論歷程情況，甚至該結果可能只是單一學生的答案。教師唯有瞭解個別學生的討論狀態，才能進行因材施教的引導與改善學生之討論表現。亦即若教師只單方面對全班學生教授討論技巧，恐怕事倍功半，如同大班教學的成效，總低於差異化教學或學習扶助。

令人遺憾的是，當前有關小組討論的研究，誠如Murphy等人（2009）所言，許多研究並未聚焦於學生投入討論的實際狀態，顯示學生在小組討論歷程中的參與狀態仍存在明顯的文獻缺口。現有涉及課堂小組討論的研究目的，主要在於檢視知識習得結果的學習成效（王凱平，2007；張俊彥、程上修，2000）；其次則為學生小組討論能力提升成效的評估，包含批判思考、理解、推理與論證、問題解決能力，以及人際溝通及合作技能等整體能力狀態（王凱平，2007；張俊彥、程上修，2000；靳知勤、陳錦滿，2021；Murphy et al., 2009）。另有一些研究聚焦於討論中的發言內容，或探究教師在課堂中運用小組討論的教學實踐，較著重於分析教師如何適切運用與引導學生討論，以及相關教學技巧的省思（汪明怡，2025；陳雅芊、林君憶，2022；楊宏珩、段曉

林，2001）；或者更具體化，探究教師如何使用能引導學生思考的問句（Chapin et al., 2003; O'Connor et al., 2015），以及檢視學生在課堂運用特定討論對話技巧的成效研究，例如分析對話量與推理發言對學業成就的關係（Sedova et al., 2019）。然而，儘管上述研究與具體對話歷程有關，其研究對象未必為學生自身；部分研究採取量化調查方式，依據學生自行填答發言情形進行統計分析，而非直接觀察與分析小組討論當下的個別發言狀態。

一般而言，針對特定背景學生討論態度所進行的研究，較能聚焦在學生的小組討論狀態，惟其研究對象多侷限於具備特定身分背景之學生，例如「新臺灣之子小組討論參與度低」或是「原住民團隊合作分工能力佳」等議題之探究（楊德清、洪郁雯，2009；趙貞怡，2013）。同時，亦有研究關注社會議題的討論對特定族群學生的認同與討論態度的影響，發現學生將透過議題討論過程瞭解自己與組員的認同；然而，對少數民族學生而言，可能為了隱藏自身認同而降低討論參與程度（Billings, 1999; Parker-Shandal, 2023; Wansink et al., 2023）。

為彌補上述文獻缺口，本研究旨在瞭解學生參與課堂小組討論的可能狀態，以國中生作為研究對象，主要是考量國中為義務教育的最高階段，小組成員間具有較高異質性，因此較能呈現多元且廣泛的討論參與狀態。再者，課堂討論並非一般性的閒聊，學生需運用對話技巧才能進行深入思考、澄清、辯證或推理等思考歷程（Firetto et al., 2023; Hennessy et al., 2016; O'Connor et al., 2015）。

因為從認同角度所獲得的討論特徵較具持續性，故本研究將從該角度探究學生的小組討論表現。Erikson（1968）解釋，認同具有跨越時空與周遭他人而維持一致性表現之特質，使個人能在不同情境中維持連續性（continuity），並在自我覺察及與他人互動中維持內在相同性（sameness）。此外，認同的探究係以符號世界（figured world）理論作為分析架構，該理論主張個人身處於充滿符號的世界中，透過主觀詮釋周遭符號後，再從外顯的發言中表現出內容認同（Holland et al., 2001），故認同建構自內在意義詮釋與外顯發言行動兩方面。因此，從認同觀點分析國中生的小組討論，不僅可找出國中生討論的發言特徵，也能從內在瞭解其態度，進而獲得更具深度的結果。

有鑒於此，本研究聚焦於國中課堂小組討論的運作情形，具體研究目的如下：1. 國中生在課堂參與小組討論的類型有哪些？2. 課堂符號詮釋後的參與態度為何？3. 小組討論顯現出哪些認同類型？

貳、文獻探討

本章節首先從小組討論的學習活動與認同的特徵界定小組討論對話認同的定義，再以此概念延伸至符號世界理論，並將小組討論視為符號世界，以此理論作為探究小組討論認同的核心分析視角。同時，為了檢視與分析小組討論的發言，亦將探討含有品質討論發言之相關文獻，作為分析小組討論外顯發言特徵的操作性分析工具。

一、課堂小組討論的認同

學習是一種能動性（agency），當學生視自己為學習團體的一分子時，將擔負起自身學習的選擇與行動，產生學習態度（learner attitude），進而展現學習行為。此種學習態度與行為，即是學生認同或稱學習者角色認同的外顯表現（李逢堅，2015；李逢堅、濮世緯，2014；Chavez, 2007; Harklau, 2000; Jackson, 2003）。課堂中的小組討論是一種重要的學習活動，學生在討論過程中不僅表達自己意見，也可汲取他人的知識。成員彼此之間從不同角度分析內容，並藉由對話省思自己的盲點，重新建構自身的新觀點。如此不僅可強化學生對概念的理解，亦能促進其應用所學知識解決問題，達成超越個人學習的成效（王仟幸，1996；Behforouz & Al Ghaithi, 2024; Firetto et al., 2023）。課堂小組討論的認同（以下簡稱小組討論認同）是學生認定自己是什麼樣的討論者，定位自己的小組討論參與態度，進而決定應如何發言；反之，學生在小組討論的發言，則為小組討論認同的展現。因此，小組討論認同可視為學生認同的一個分支，聚焦在學生參與小組討論時所展現的學習態度；而小組討論認同類型特徵亦可從學生的發言加以檢視。

二、符號世界理論的小組討論認同

符號世界理論從社會文化角度解釋個人在情境中的認同行為，主張情境是一個由社會與文化共同建構的符號世界，其中蘊含許多符號，個人身處其中並詮釋符號意義後產生回應。換言之，意義詮釋扮演符號世界與個人回應之間的中介（Bennett et al., 2017; Holland, et al., 2001; Price & McNeill, 2013）。意義詮釋來自個人獨特的意義經驗與結構，有特定指涉與標的，具有主觀性，因此使得個人的回應呈現自我導向（self-directed）的特性（Price & McNeill, 2013）。基於此，即使置身於相同情境，每一位參與者關注的焦點不同，意義詮釋也有別；另一個意義詮釋的特性是回應具有即時性（improvisation），而即使保持安靜，也是一種回應。當個人回應時，可能接受符號傳遞的意義，將之具體化（embodiment）為自身表現；或者拒絕（rejection）將文化概念化（conception）成為指導自己的規則，展現不同於符號意義的行為。個人的回應不僅解釋自己，也定位自己，把自己置放於一個社會位置，形成與特定位置相關（relation to）、隸屬（affiliation with）、相對（opposite）或不同（distance）的關係中。此認同屬於定位認同（positioned identity）。從人際互動的角度來看，個人在回應的同時，也傳遞意義給他人，成為符號世界的符號，並由他人進行意義詮釋（Holland et al., 2001）。課堂小組討論可視為一個符號世界，學生在小組討論的情境符號中，內在主觀詮釋符號意義後，對外產生發言的回應，也同時展現認同。在此理論基礎上，本研究將從學生內在意義詮釋與外顯對話的發言兩個向度，進行小組討論認同之探究。

（一）小組討論認同的意義詮釋符號

在學校的社會結構中，教師擁有權威地位，因此在課堂情境中，教師所傳遞的期望，往往成為學生接受之最直接與權威的社會期待。學生身分可視為一種含有一組期望的角色，其與社會結構有關，並連結至具有角色定位的社會位置（Burke & Stets, 2022）。當個人占有某一角色位置時，需對該角色所附帶的期待作出回應，此觀點與符號世界的定位

認同相呼應。從社會結構與角色的角度來看，社會期待經常是情境符號傳遞與個人意義詮釋的交匯處，成為符號世界認同的探究焦點之一。研究顯示，教師期待是學生角色認同的回應與解釋自己的重要來源（李逢堅，2010；李逢堅、濮世緯，2014）。

當教師發佈議題，指示學生們開始進行小組討論時，可視為傳遞教師期待的符號。此時，學生可能內化教師期望而參與小組討論（Mayes et al., 2016），也可能因與符號脈絡產生衝突，而排除或抗拒此位置，進而自我導向出不符合教師期望的行為。此外，學生也可能在協商教師期望與個人意義後，展現出折衷的角色（Bennett et al., 2017）。由此顯示學生主觀詮釋符號意義的多樣性。

小組討論的表現涉及認知與社會心理兩大領域。在認知方面，小組討論聚焦於討論議題本身，個人必須表達自身的想法，並致力於具有生產性的對話；在社會心理方面，則是討論溝通時必須相互尊重，且願意在目前的思考中整合出新想法，此建立於成員間的互信與瞭解的基礎上（Lin et al., 2022; Michaels & O'Connor, 2015）。上述兩個領域分別對應至課程學術符號與人際互動符號，而學生對兩類符號可能的意義詮釋分別說明如下。

1. 課程學術符號

小組討論本質上是一種智性活動，學生必須擁有相關的知識結構，瞭解被討論的議題與相關概念，才有能力發言。當情境與推理不一致時，還需要重新建構知識。此外，學生必須在各種不同意見中進行思考或是進一步的解釋，更需仰賴深度理解方能達成（Firetto et al., 2023; Lin et al., 2022; Van Blankenstein et al., 2011）。教科書是教師進行課堂教學時普遍使用的教材，而國中教科書的知識，主要建構在學術專有名詞之上。專有名詞係指學科領域中已被定義與界說的特定知識，其意義是由科學社群所決定，並藉由科學家的觀點來詮釋和描述這個世界，是一種說明性的語言（expository），具有抽象化與名物化（nominalization）的性質，不同於生活世界一般溝通的日常用語；因此，不容易看見「所指」的實體或事物的本身。對學生而言，不容易透過表面的文字直接瞭解它所傳達的意涵（張筱莉、林陳涌，2001；彭致翎、劉君毅，2019；盧秀琴，2005；Wright & Domke, 2019）。以公民課程的專有名詞為

例，刑事訴訟中的「告訴」，並非可見的「物體」，亦非國中生日常生活常見的具象事物；「告訴」所指稱的動作，被名物化成為學術專有名詞。與日常生活中的「告訴」，意義截然不同。同時，「告訴」、「公訴」與「自訴」各有其界定，是一連串容易造成混淆的專有名詞。

專有名詞因具有專業與權威性，易使一般人士心生隔閡；而其抽象化與物名化特性，對處於具體運思與形式運思轉換期（王煥琛、柯華葳，1999）、生活經驗有限的國中生而言，更增添學習的困難度。Gonsalves等人（2013）針對科學課堂進行探究後發現，科學理論具有排除效應。萃取自生活現象的科學常被視為是一套具有權威與無法挑戰的知識，在學校情境中，此課程通常是保留給那些能展現許多事實知識，且行為較能與科學課堂連結的學生。同樣探究科學課堂的Price與McNeill（2013）更直接指出，學習科學與成為科學專家是兩回事，課堂的科學知識並非由學生自己建構，而是教師傳遞的結果，學生只能努力學習已被建構的專有名詞。然而，學生的背景不見得都能符合科學門檻，特別是對於弱勢或邊緣處境的學生而言，專有名詞更成為限制其參與課堂互動與討論的符號。因此，當專有名詞成為國中生必須達成的課程目標時，不僅造成學生的學習困難以及降低其學業成就，更容易產生排擠效應（張筱莉、林陳涌，2001；彭致翎、劉君毅，2019；Gonsalves et al., 2013; Price & McNeill, 2013）。

2. 人際互動符號

小組討論是一種人際互動。理想的討論是能呈現各種意見，且具同等被檢視的機會，這有賴於成員之間地位平等，使組員能尊重不同意見，特別是自己意見與他人不同時（Lin et al., 2022）。然而，研究顯示，小組討論成員的發言情形，常受到參與者身分及成員間關係的影響（黃永和，2016，2022；Parker-Shandal, 2023; Wansink et al., 2023）。黃永和（2016）指出，當整體學業表現佳，或小組任務涉及某一學科時，具有該學科專長的學生較容易獲得「專家地位」，進而支配該學科的小組活動。此影響主要透過期望地位而產生。期望地位是學生在群體行動時，對自己與同儕能力的表現預期，並依表現預期高低而對所有成員產生地位階層的判斷。研究顯示，期望地位愈高的學生，通常具有愈高的小組學習參與公平性經驗（黃永和，2022）。

然而，Sedova等人（2019）的研究卻持反向看法：認為深度討論是學生獲得高成就的原因。他們以九年級共32班639位學生為研究對象，採用質化觀察與量化測驗，從課堂討論發言次數與使用推理詞語次數預測標準化閱讀測驗的表現。結果發現，發言量較多的學生，其學術表現也較佳。由於無法以統計方式確認因果關係，故運用鷹架理論推論：課堂討論有助於學術概念的內化，能產生深度的學習，進而提升學生的學習成效。然而，究竟討論與成就之間是否確實具有關聯性，若有，其因果關係為何，值得加以檢視。

（二）小組討論認同的外顯對話

唯有具備深度與品質的討論發言，方有助於達成教學目標。學生透過回答問題、表達觀點，或面對不同意見時進行辯證等對話歷程，不僅能檢視自己的盲點，也有助於強化對概念的理解、重新建構知識，以及激發知識的精緻化（Firetto et al., 2023; Van Blankenstein et al., 2011）。

Michaels與O’Connor（2015）主張有深度的討論歷程，應包含發表自己的想法、傾聽他人發言並提供意見、表達自己同意或不同意的想法、透過解釋以提升意見深度、批判（critique）或評論他人意見以改進想法、提供證據以宣稱、以及辯護與支持自己的推理（reasoning with evidence）等。黃永和（2013）針對小組討論的歷程，提出激發思考的發言應包含延伸、提問、質問、評論、比較與整合意見。Booth等人（2003/2009）指出，研究的核心在於提出一個宣稱或主張，並用理由和證據說服讀者；一個好的論證，包含宣稱、理由、證據、承認與回應，以及論據。其中，宣稱、理由與證據是論述的核心。

O’Connor等人投入課堂教學研究數十年，倡導「具學術產出的發言」（academically productive talk, APT）（Michaels & O’Connor, 2015; O’Connor et al., 2015, 2017）。雖然主要聚焦於教師在課堂中運用與學生對話的方式，以提升學生學習成效，而非學生間的小組討論，但若將對話內容實施於小組討論中，亦能深化學生的產出品質。「具學術產出的發言」包含：1. 鼓勵學生做出貢獻並澄清自己的發言，例如：「能否多做說明？」、「能否舉例說明？」；2. 鼓勵相互傾聽，例如：「能用

你自己的話說嗎？」；3. 更深入的推理，例如：「請加以解釋，理由為何？」、「是否有證據？」、「憑藉什麼產生這樣的結論？」；4. 與組員的想法合作，例如：「加上自己的想法，將有何差別？」。

Hennessy等人（2016）將多個課堂討論對話的錄影錄音資料，包含全班、小組、以及雙人的多元對話，進行群集分類，並實施信效度檢驗，以建構有助於深度產出的課堂對話，進而形成「教育對話架構分析」（scheme for educational dialogue analysis, SEDA）。此研究將發言分為7類：1. 表達或邀請想法：表達意見（opinions）、想法（ideas）、信念（beliefs）或觀點（perspectives）；2. 建構在想法之上（build on ideas）：在對話內容的基礎上，從自己或他人的發言內容或想法之中，加以舉例、解釋說明、重整或釐清（自己或他人）；3. 邀請對方精緻化或推理：提出批判性回應，包含解釋、論證、類比、分類、區分以及證據的使用，並探索可能性、預測或假設以及推測等；4. 明確說出推理（make reasoning explicit）：明白表達上述的推理；5. 定位與合作（positioning and coordination）：在對話中藉由比較、批評、評鑑、提出觀點或價值以表明立場（taking a position/stance），或是綜合、匯集想法，抑或是概括化以涵蓋不同想法；6. 反思（reflect）：對學習或活動的目的／過程／價值／結果進行明確的自我或群體評價；7. 連結：指出不同想法、定位與爭論等之間的關聯。

基於小組討論的目的在於透過成員之間的腦力激盪，達到非個人能力所及的成果，故人際與深度成為影響討論品質的兩個重要項度。其中，人際係指自己與他人意見間的拓展，深度則涉及自己或他人意見的深入。有鑑於此，本研究將具有品質的深度發言區分為四種類別，包括基本發言、自己深化、深化對方意見及意見間的深化。首先，基本發言係指明確表達自己答案的定位，陳述意見、觀點、主張、立場、想法，以及單純地同意或不同意組員意見，並未增加新的訊息。其次，自己深化係指深度論述自己的答案，包含反思、解釋說明、延伸、推理、理由、澄清、辯護、證據及論證等。第三，深化對方意見係指回應對方答案的深度論述，包含提問、質問、批判、評鑑、評論及論證等。最後，意見間的深化係指回應兩個以上分歧意見的深度論述，包含分類、區分、比較、類比、連結、綜合、整合、匯集想法，或概括化以涵蓋不同

想法等。上述具品質的發言特徵，將作為本研究檢視課堂學生對話的基礎。當然，基於符號詮釋的主觀性，小組討論的表現可能包羅萬象，學生亦可能出現不符角色期望的表現，雖未於文獻中討論，但仍將一併納入分析，以發現實際存在的討論類型。

除了前述發言的類別特徵外，本研究在分析時也將參考對話的形式：順序（turn）與回應，作為檢視發言特徵之輔助依據（Strauss & Feiz, 2014）。其中，發言順序涉及參與者的情感投入（affective involvement）與意圖（orientation）。較早發言者通常展現較高的主動性及積極性；相對的，較晚發言或沒有發言者，則顯得較為消極，傾向退讓或屈從（yeild）自己的發言順序。另一方面，回應則建構在前一位參與者的發言內容之上，代表已投入於討論的對話，以及聆聽成員發言，並加入自己意見。回應形式除了單純表達同意、表示一致、反對或否定，亦可能包含更複雜的回應。與前述發言類別相對照，基本發言的發言順序可能多位居第一，參與者願意提供自己的答案，顯示積極度高；自己深化主要回應自己前面的言談；深化對方意見係指回應對方，而意見間的深化則是回應兩個以上的分歧意見。

參、研究方法

一、研究對象

本研究以臺北市立國中的一個八年級班級為研究對象，該校園位在臺北市早期經濟發展區域，屬於非升學型國中。班級人數共31人，包含女生15人男生16人。其班級讀書風氣雖不盛，但導師表示學生並未出現幫派或鬥毆等嚴重偏差行為，班級內部亦無嚴重的派系與對立，同儕關係大致融洽。

研究期程為103學年度，當時實施九年一貫課程，八年級公民科上下學期的課程主題分別為政治與法律。教師在課堂中使用教育部審定版教科書，其學習內容主要建構在政治與法律專有名詞之上。教師安排的課堂討論問題，多依據教科書內容設計，並選擇相關的時事或新聞案例作為討論素材。討論問題大多具有標準答案，較少採用開放性問題，故

學生參與討論時通常需具備課程相關知識。一堂課可能討論一個或一個以上的案例。分組安排約四人一組，組內男女皆有，各組配置一面小白板以供作答。班級座位於每次段考後重排，組員也跟著異動。值得注意的是，該班級只有公民課安排的小組討論頻率較高，其他科目課程多數沒有安排或僅實施少數的討論。

二、研究方法

本研究採用非參與觀察（non-participatory observation）、個別深度訪談（individual in-depth interview），並輔以文件資料蒐集，所有資料皆由研究者親自進入田野進行蒐集。課堂觀察目的在於蒐集學生參與小組討論的對話，觀察期間涵蓋整個103學年度，分析資料主要來自實施小組討論的12堂公民課。觀察過程中同時進行錄影與錄音，並將各組討論發言內容轉錄為逐字稿。個別深度訪談對象為班級內的每一位學生，目的在於瞭解學生參與討論態度的理由，而此理由正傳達學生對課堂符號的意義詮釋。訪談實施於103下學期末，此時學生已經歷近一個學年的討論。訪談過程全程錄音，並轉錄為逐字稿。此外，文件蒐集內容包括每位學生八年級公民科的段考成績，其目的在於檢視公民分數高低是否與小組討論認同特徵有關。觀課逐字稿以日期與組別進行編碼，如0622G代表6月22日的G組；訪談逐字稿則以訪談日期作為編碼，若當天有兩位學生，將於數字末加上訪談序，如06052代表6月5日第二位訪談學生。

三、資料分析

小組討論認同的分析路徑，首先分析「小組討論行為表現」：先從觀察資料分析國中生實際討論發言的外顯行動；接著探究「符號意義詮釋」，運用訪談資料分析內在符號的意義詮釋；最後建構「小組討論認同」，以此兩方面的資料綜合分析認同特徵。

本研究採用主題分析（thematic analysis），發言類別以單一議題討論中的一個小組對話內容作為分析單位，符號詮釋及認同則以個人為分

析單位。分析第一階段採取演繹式分析（deductive），即由分析者依相關理論驅動的分析方式（Braun & Clarke, 2006）。分析過程中，參酌文獻探討的深度討論發言進行編碼。具體而言，本研究先整合既有文獻中相同或相似的發言特徵，再依對話的深度與互動關係，將相關發言特徵加以歸類。所參照之文獻主要來自課堂研究，其中，APT係累積數十年的課堂研究，SEDA則是從超過百個課堂分析群集中聚斂出的類型，這些長期與大量課堂研究中整合的有品質發言特徵，值得作為檢視國中生是否能深度發言的基礎。因此，第一階段將以這些發言特徵為基礎，與課堂小組的討論發言進行相互參照、辨識後加以編碼；同時，亦參考對話中的順序與回應，開放性地辨識其他小組討論時出現的發言特徵，再進行編碼。第二階段則執行歸納式（inductive）分析，依照第一階段的結果進一步再進行歸納分析（Braun & Clarke, 2012, 2021; Kushnir, 2025; Lenvik et al., 2021; Lowe, 2023），不受限於文獻整合的類別。發言類別以NVIVO作為資料分析的管理工具，將所有課堂觀察的小組對話逐字稿，參酌文獻探討的發言類別，依發言特徵與發言者加以編碼。由於進行分析時，發現學生的某些行為，例如寫小白板、找課本等，雖不是發言，卻是課堂討論普遍與重要的參與行為，於是一併納入研究。接著，以學生為單位，歸納個別學生的參與類別與特徵。為能一目了然檢視所有學生的發言特徵，以利聚斂與歸納學生的發言類別，因而執行第一次編碼轉換（Saldaña, 2016）。最後，繪製一頁表格，以學生化名為列、參與類別為欄，各類別內呈現特徵，並且將同一類別以粗框呈現，同時檢視各類別內的特徵是否需要調整，並以此表對照每個學生的參與類別組合。經初步歸納為五類別，分別為深化發展、深度回應、基本參與、邊緣參與以及局外旁騖。

為進一步聚斂與歸納學生的參與類別，此時不再呈現各類包含的特徵以利簡化合併參與類別。合併時，考量發言是否具有學生類型之間的區別度，將沒有區別度的類別加以合併。從學生的表現來看，因為「深化發展」與「深度回應」兩類通常同時存在，也就是表現出深化發展也通常會展現深度回應，導致在學生的歸類與解釋上，無法凸顯兩個分類的差異。因此，進一步將深化發展與深度回應合併為「深度發言」，使五個類別聚斂合併為四個類別。

其次進行意義詮釋的分析，以個別學生為單位，從學生對自己參與討論的相關敘述加以編碼，並參酌文獻中的課堂符號，包含教師期望、課程與人際符號加以歸類。復次，進行小組討論認同特徵分析，綜合分析以下兩種資料：來自課堂觀察蒐集的小組討論參與類別，以及來自訪談學生的符號意義詮釋。分析時，將相同參與類別與意義詮釋的學生歸為同一類別。具體作法為調整上述表格，在參與類別最下方新增一列，將學生化名移至該列，原本的化名列則填入該學生的意義詮釋特徵。如此，表格變成以「參與類別」為欄與「意義詮釋」為列等兩個向度。分類過程中，先依參與類別歸納學生，將相同類別組合的學生放置於相鄰位置。參與類別組合相同及意義詮釋相同者，歸為同一類別；但若參與類別組合相同、意義詮釋卻不同者，則分為不同類別。待所有學生歸類完成後，於同類上方再新增一「命名」列，將各類別依參與類別與意義詮釋特徵進行命名。命名原則為越有品質深度的發言優先命名。此係基於高層次的發言必須具備深度思考的能力與態度，學生除了表現更積極的投入態度外，其發言的難度與挑戰也相對較高（Hennessy et al., 2016）。資料分析結果如表1所示。此外，本研究亦計算每一位學生八年級上下學期共計六次的公民段考平均分數，再進一步計算各類認同學生的平均數與標準差，以檢視成績與認同類型是否存在特定關係。

表1

小組討論認同類型、意義詮釋與參與類型之資料分析表

小組討論認同類型	深度／全力	深度／審慎	深度／條件	深度低調	基礎／視興趣	游移／分心	局外／無力
意義詮釋	全力投入	審慎參與	條件參與	低調參與	視興趣	逃避不專	無力參與
參與類型	深度發言	深度發言	深度發言	深度發言	基礎參與	邊緣參與	局外旁騖

本研究採用資料三角檢證，針對同一位學生的觀察、訪談與文件等資料，進行交叉比對與驗證。同時，亦將文件成績作為探討發言與成績之間有無關聯的基礎，其目的在於相互補充訊息（Pattion,

2002/2008）。

肆、研究結果

一、參與類型

本研究將學生參與小組討論的投入狀態，由深至淺分為：「深度發言」、「基本參與」、「邊緣參與」及「局外旁騖」等四類型。其中，「深度發言」包含「深度回應」與「深化發展」。「深度回應」是組員間激發出更深入的論述，通常發生在：1. 學生有不同於組員意見時，強烈表現反對或辯證的發言，如否定、駁斥、糾正或質疑；2. 強化自己意見，就自己剛才的發言進一步補充、延伸、解釋、理由、舉例或提出證據；3. 就不同意見間，進行「融合精煉」，亦即學生找到能納入分歧意見的共同點。「深化發展」則是對題目有進一步的想法或持續產出答案，發生情境為尚未找到答案或剛開始回答的階段，其包含：1. 釐清問題情境或成員發言；2. 對題目情境或成員意見的反思；3. 自己繼續回答，通常是一邊說一邊想出不同答案，而產出數個答案；4.「協力發展」，是透過與組員間的接力說出不同答案，進而產出數個答案。

「基本參與」是小組產出答案的基本行為，通常缺乏思考或深度論述。包含：1.「直接回答」，亦即直接說出答案，無其他說明。這是學生普遍存在的發言狀態；2. 不確定或以不肯定的語氣提出答案；3. 同意組員意見或複誦組員答案，並未增加或補充訊息；4. 自願寫小白板。學生在書寫過程中，經常發生詢問字如何寫的狀況，也常被組員批評字體之美醜，故具有一定程度的壓力。不過，寫小白板者通常主動接任此角色，卻較少發言，顯示較易發生在意見不多，但希望能有貢獻的學生身上；5. 翻課本找答案，但未提出意見。課堂議題的答案多是教科書的專有名詞，學生回答時，常需要翻閱課本確認。因未能提出意見，故納為「基本參與」；6. 遇到不同意見，以表決或「統包」決定小組答案，缺乏深入不同觀點間的異同分析。表決是由多數人決定答案，「統包」是納入全部意見，這現象明顯發生在當有一個較適切的答案，卻採前述方式決定答案時。例如：身體權或自由權；告訴與公訴（0622G）等議

題。

以下小組對話是討論關於未成年受性侵害新聞的刑責問題。小娟「刑法嗎？」之不確定答案、以及小娟與小蘭看與找課本「這是第幾頁」之行為，都屬於「基本參與」。小蘭接在刑法的答案後說出「妨害性自主」是「協力發展」、小娟補充說明「不管有或沒有……」、小俊質疑「他不自願哪」、小俊反駁舉例「改天走在路上……」、以及釐清「兩個都是當事人」等，均屬於「深度參與」。

小蘭：這題啦這題。
小娟：（觸犯）刑法嗎？
小蘭：妨害性自主。
小俊：她不自願哪（對小娟）！
小娟：對啊！它（課本）說即使啊！所以不管是有或沒有（自願），凡是會與人性交或是猥褻者，即使是發生性行為。所以是，「即使」是（包含）「偶爾」（然）啊！
小俊：那這樣的意思不就是說，改天在路上被抓去強暴，妳無辜的也算是要（被）加罪，這樣沒什麼道理。
小蘭：妳那是第幾頁啊？
小俊：這樣沒什麼道理。
小娟：是那個人啦！是那個（當事人）。
小俊：當事人，兩個人都是當事人啊？只是一個是加害，一個是被害啊。
小蘭：是對那個加害者啦！對啊，那是加害者。
小娟：可是……
小蘭：沒關係啦，先寫先寫，寫啦！（0622B）

以下小組對話的討論議題「課本可以如何改進？」是沒有標準答案的開放性問題。小良「插圖再多一點」、小芳「多舉一些和生活例子有關的」、以及「再簡單明瞭一些」，都是「直接回答」，屬於「基本參與」。小明「我又覺得它插圖太多了」、小芳「這插圖已經很少了你還要減少？」、以及小良「這上面說簡單明瞭了還要再簡單明瞭？」都是

反駁。小良「插圖比例太高」是「融合精煉」，與反駁皆屬於「深度發言」，惟「融合精煉」較為罕見。

小芳：好了下一題，第六題。
小良：可以改進的三件事，插圖再多一點。
小明：我又覺得它插圖太多了。
小芳：再簡單明瞭一些。
小良：這上面說簡單明瞭了還要再簡單明瞭？插圖要增加還是減少？
小明：我覺得插圖要減少。
小芳：這插圖已經很少了你還要減少？
小良：我覺得這種書插圖要多一點，太少會讓人想睡覺。
小明：我覺得他插圖只是拿來壓文字。
小良：我知道怎麼寫，插圖比例太高。（0402A）

「邊緣參與」呈現出應付或不夠專注的參與態度，包含簡化、隨便以及邊聊天邊討論的發言。簡化或隨便係指當參與者面對許多不同意見時，在多個答案中隨便選取一個或任意將完整的答案進行刪減。「局外旁騖」主要是聊天。雖然聊天屬於普遍的現象，即使「深度發言」的學生，偶爾也加入聊天；不過，「局外旁騖」的學生聊天次數更為頻繁，甚至會干擾討論或帶偏組員發言的方向。其聊天的類型，包含離題、嬉鬧、瞎扯同學、被影響而偏離討論及專注在自己的興趣。離題內容五花八門，主要來自生活周遭事件，包含上週的隔宿露營、前一節游泳課，或週末參加的活動等。

以下小組對話，問題素材來自於當時發生的食安事件新聞，由學生討論相關部會的權責。小宗「餿水油」是「直接回答」，屬「基本參與」。小雄接著說「地溝油」，是「協力發展」，屬「深度發言」。小明說「寫一個就好了」，是簡化答案，屬「邊緣參與」。小雄說「小宗油」瞎扯同學，且帶動大家偏離討論，接著小宗報復說「小雄油」而引發一連串的聊天，都屬於「局外旁騖」。

小宗：餿水油。
小雄：餿水油，然後，地溝油，然後小宗油。
小明：寫一個就好了啦。
小雄：然後，拉機油。
小君：哈哈哈。
小宗：小雄油。
小雄：還有什麼？小君油、小明油。
小君：他本來就很油。（小明身材較胖）
小雄：哈哈哈。
小宗：小明，肥油。
小雄：哈哈，還有小慶油。
小明：油、油小建。
小雄：周周油。（小建姓周）
小明：周周油也不錯啊。（1023B）

接著是關於少年犯罪新聞案例的討論對話。小美說「監護人」是「直接回答」，屬「基本參與」。小衫說「經少年法庭審理……」是補充完整答案，屬「深度發言」。小華一直聊潛水是「局外旁騖」。小強一邊和小華聊天，一邊表達同意「應該沒錯」以及不確定答案「學校輔導嗎？」，則屬於「邊緣參與」。

小華：你會潛水？
小強：不是啦，浮潛。
小華：不是蛙腿下去喔。
小強：有穿救生衣。
小杉：誰可以提告？
小美：監護人。
小杉：小強很混。
小強：應該沒錯。
小杉：討論！
小強：討論。

小華：浮潛不是有一根管子往上通嗎？
小強：對。
小強：學校輔導嗎？
小杉：對。
小強：喔！我好聰明喔。
小杉：經少年法庭審理，安置於中途學校，及藉由輔導的力量導正少年的價值觀。
小華：小強是怪物。
小強：誰～～（開始唱歌）（0622G）

二、意義詮釋後的態度

學生對課堂小組討論的意義詮釋可區分為符合教師期望、教師期望與個人因素的折衷，及個人因素等三個類型。其中，符合教師期望者為「全力投入」類型，展現最積極的參與態度；其次，屬於教師期望與個人因素的折衷者，其類型較為多元，包含「審慎」、「條件」、「低調」及「視興趣」等，參與積極度次之；最後，以個人因素為主要考量者，則包括「逃避不專」及「無力參與」類型，投入參與度最低。

（一）符合教師期望之討論角色

「全力投入」類型的學生常致力於扮演好討論的角色，以符合教師期望。小亮是典型代表，在每次課堂討論中都積極發言。進行訪談時他也如此描述自己。以下「研」代表研究者提問。

研：討論的時候你都會表達意見嗎？
小亮：我會。
研：每次都會？
小亮：嗯！
研：有沒有什麼時候會比較不積極？
小亮：我個人我都會！（04231）

（二）教師期望與個人考量的折衷

教師期望與個人因素折衷的學生，在討論時部分展現教師期望。依據其考量區分為課程符號與人際符號，說明如下。

1. 課程符號

包含「審慎」、「條件」及「視興趣」三類。其中，「審慎」與「條件」涉及課程難度，「視興趣」則與課程內容屬性相關。

(1)「審慎參與」者願意參與討論其能力所及的問題，或認為對小組有貢獻時發言。具體表現上，他們會先審視自己的答案是否完全正確才作發言，以避免誤導小組答案；或者，不重複其他同學先前的發言。

研：什麼時候你會表達意見，什麼時候不會？

小明：就是他們講的跟我想的差不多，我就不會講。假如說比較沒有同樣的意見，我就是稍微補充一下我自己的意見。（06122）

(2)「條件參與」者係指當組員不知道、不會或不懂時，才主動參與討論。

研：小組討論的時候，你什麼時候比較積極，什麼時候比較消極？

小芬：嗯～看是在哪個方面，如果是強項的部分就會比較休息一下。

研：為什麼？

小芬：如果每個人都覺得我們都ok，就會休息。如果真的覺得該互相彼此交換（意見）的時候，那我們就會討論。

研：那什麼時候會知道大家要討論？

小芬：就可能會轉頭過去，然後互相問一下說，這邊你還ok嗎？如果不行的話，就會一起討論。

研：喔，那如果大家都會了，就不討論？

小芬：對。（05221）

(3)「視興趣」者常隨其興趣參與：覺得課程主題有趣時，才參與討

論。換言之，遇到沒興趣的主題，則不喜歡討論。

研：討論的時候你通常什麼時候比較積極？什麼時候比較不積極？
小凱：自己有興趣的比較積極啊，沒興趣我就是上課應付一下。（05141）

2. 人際符號

「低調參與」者因為曾有發言不受尊重的經驗，覺得自己在小組內的討論地位不重要或不被重視，因而限制自己的發言頻率。此現象顯示發言參與度涉及同儕之間的地位。

研：你在討論的時候會表達意見嗎？
小安：不會。
研：為什麼你不會想要講？
小安：我說話有時候他們會聽不懂，感覺不會理，然後就……
研：不會理你？
小安：他們聽不懂就不會理，然後就算了。
研：真的喔，所以你曾經講過……
小安：講過一次，他們聽不懂，就不會理了。
研：真的喔，那你那時候感覺怎麼樣？
小安：就沒關係啊，反正我也不會討論（傻笑），我也不知道該怎麼討論。（04171）

（三）偏重個人因素

主要包含「逃避不專」與「無力參與」者兩類型。「逃避不專」是課程符號的意義詮釋，而「無力參與」則同時混和課程與人際符號。

1. 逃避不專

「逃避不專」通常包含不想上課，或容易被周遭外物吸引而分心者。是否容易分心事實上與課程符號的吸引力具有拉鋸關係。以下是前述案例中成功帶偏組員的小雄，他從小就發現自己容易不專心。

研：什麼時候發現（自己）不專心的？

小雄：就是在玩的時候（發現）啊。我，從小就開始了。就有時候上課不專心，然後隔壁跟你玩，就跟他玩啊……然後老師問我問題我就沒有在聽啊。（05222）

2. 無力參與

在課程符號方面，「無力參與」者通常因對課程不瞭解而無法參與討論。由於討論的發言必須要知道答案，相較之下，聊天則無此限制；同時，若混和人際符號的專家地位現象加以分析，可發現此類學生的成績表現較低，當面對組內成績較佳的同學時，更容易降低自己發言的意願。小香的訪談內容即具有代表性。從對話中可發現，她認為參與討論不僅需要理解課程內容，還必須具備表達能力；同時，在其認知中，成績與聰明是相同的概念。實際觀課紀錄亦顯示，小香並未參與討論，只有少數與組員聊天的紀錄。對這些學生而言，小組討論時聊天，是無法參與討論的另一種表徵。

研：平時討論都第幾個發言？

小香：最後一個。

研：為什麼？

小香：不擅長表達。

研：什麼時候發現的？

小香：小學三四年級。

研：怎麼發現的？

小香：因為可能知道答案或不確定答案時，都沒辦法順利講出來。

研：平常會聊天嗎？

小香：會。

研：那也是表達自己的想法啊。

小香：因為課程需要固定答案，而聊天可以隨時發表任何意見。

研：為何會有這種（差別）狀況？

小香：自己（討論）沒有想法。

研：當小組沒人講話時，你會怎麼辦？
小香：請聰明同學發表意見，因為他懂得比較多。
研：當小組聊天題外話時，會制止他們嗎？
小香：不會，會一起聊，因為有時聽不懂（討論）。
研：當小組題目自己不會時會怎麼辦？
小香：問聰明同學。
研：如何找到？
小香：找平時常發表意見，及成績較好的人。（06052）

三、認同類型

從參與發言與意義詮釋兩向度，綜合分析國中生參與討論的認同類別後，發現七種類型。以下依據討論投入程度，由高至低依序介紹各類型的特徵。

（一）深度／全力：此類學生會竭盡全力發表自己意見並積極與組員對話，展現許多「深度發言」。「全力」意指只要產生想法就盡量發言，且每次討論都優先以達成討論目標為考量而付出，例如小亮；（二）深度／審慎：此類學生秉持「審慎」態度，發言前會先確認內容是否正確且不重複，符合標準後才願意發言。即使如此，仍經常出現「深度發言」，例如小杉；（三）深度／條件：此類學生能表現「深度發言」，但通常僅在大家不懂、不確定或不知道答案時，才會積極參與討論，反之則較少表現。相較於前兩類學生，其發言頻率較低，例如小芬、小蘭；（四）深度／低調：此類學生雖具備「深度發言」能力，但因性格較為「低調」而使其發言次數相對較少，主要源自於過去經驗中意見未受到重視，導致自信相對較低。但在關鍵性的討論情境中，仍能表達重要且具價值的觀點，例如小俊；（五）基本／視興趣：此類學生於訪談時表示不喜歡上課，或對課程有興趣時才會參與。但討論過程中仍維持「基本參與」，例如寫小白板。顯示即使意願不高，仍會勉強自己投入基本程度的課堂討論，例如小宗；（六）游移／分心：此類學生兼具「邊緣參與」及「逃避不專」的組合，參與表現不穩定，有時投入討論，有時轉而聊天，且整體發言次數較少，主因在於無法專注於課

堂討論。其分心原因包含兩方面：一是容易被其他事務影響而轉移注意力；二是本身就想逃避課程學習，除非內容使其感到有興趣，例如小雄；（七）局外／無力：此類學生鮮少發言，即使發言也多在聊天，主因是表達有困難或不知道答案，訪談時也經常回答「不知道」。這類學生在小組討論時通常扮演局外人的角色，例如小華。

在認同類型與成績關係方面，該校段考係以社會為單一考科，同時涵蓋歷史、地理與公民三科。分數計算時，先單計公民科分數，再推算為百分制的分數。平均數與標準差取至小數點後第二位。各類認同學生公民段考成績的平均數與標準差如表2所示。

表2

七類認同學生的八年級公民段考平均數與標準差

	深度／全力	深度／審慎	深度／條件	深度／低調	基礎／視興趣	游移／分心	局外／無力
平均數	67.45	72.40	65.63	45.83	64.58	50.35	51.39
標準差	7.70	13.30	11.92	15.63	14.05	14.39	9.52

由於各類認同學生人數過少，並未進一步進行統計分析，但從數字的比較中似乎可見趨勢。平均數由高至低依序是「深度／審慎」、「深度／全力」、「深度／條件」、「基礎／視興趣」、「局外／無力」、「游移／分心」，及「深度／低調」。「深度／審慎」得分最高，可見這些學生盡力發言但也會留意是否有所貢獻，亦即不為發言而發言，似乎隱含成績高學生在學習也可能具有的謹慎態度。「深度／低調」分數最低且標準差最大，係因僅有中低分各一人。「游移／分心」與「局外／無力」兩類學生的成績都偏低，平均數雖僅差一分，但游移分心的標準差較大，表示該類學生的成績可能比「局外／無力」者更高或低。其中，更低分的原因可能是進行資料分析時，只考量發言特徵而未計算發言頻率，導致參與發言僅一兩次的幾位學生亦被計入，甚至其可能只是順著其他組員發言，但因無法證實而未能被排除。「深度／全力」與「局外／無力」正好位在參與程度的高低兩端點，標準差均較小，分數較為集中，顯示「深度／全力」分數多偏高，「局外／無力」分數多偏低。

伍、討論

本研究發現文獻未提及的發言特徵中，「直接回答」是學生僅說出答案，缺乏答案背後脈絡的陳述做為檢視的基礎，較難引發組員深入思考及討論對話，但卻是小組討論中最常見的發言。「直接回答」在討論一開始即出現，是小組對話的第一順序（Strauss & Feiz, 2014），顯示學生討論時急於完成答案，而忽略深度對話本身可達成的深度學習效果；且若沒有組員堅持其他意見，發言就此結束，不會出現「深度回應」。亦即「直接回答」容易陷入草率跳到結論（jump to conclusions）的情境。聊天係指與問題無關的發言，卻很自然與普遍地存在於國中生的討論中，生活周遭經驗都可能成為話題，且嚴重的聊天可能干擾討論的進行。「邊緣參與」介於「基本參與」及聊天之間，包含聊天與討論交互穿插進行，及表現不積極的簡化或刪減答案。「深化發展」則是發展具有品質討論的必要態度，顯示學生投入於討論的思考；其介於「基本發言」與「深度回應」之間，可說是「深度回應」的前置步驟。學生因為深入思考，才有進一步產生深度回應的機會。

在與文獻相關的發言特徵方面，「深度回應」係指學生提出較深入的觀點，或針對不同意見進行論述，屬於文獻中具有較高品質的發言類型。其特徵綜合文獻所界定之深度發言類別，包含「自己深化」、「深化對方意見」及「意見間的深化」。依據課堂觀察發現，小組討論剛開始時，學生經常直接說出答案後即停止發言，未「自己深化」且對自身觀點理由加以論述。其中，「自己深化」多發生在學生不同意組員意見時，先透過「深化對方」意見表達反對，隨後轉而「自己深化」，進一步強化與申論自己主張。此類表現符合文獻小結處對於「自己深化」的解釋說明、延伸、辯護、推理、理由以及證據。另一方面，「深化對方」則包含否定、駁斥、糾正或質疑。其中，駁斥、糾正或質疑皆涉及指出組員意見缺失之處，雖符合文獻小結的「深化對方」的提問、質問、批判，但並未發現當中的「評鑑」與「評論」，顯示學生較缺乏對不同意見的深度論析之能力。對於不同意見之間的回應形式，本研究僅觀察到「融合精煉」類型，即學生能指出不同意見之間的共同點，其與文獻小結中「意見間的深化」所提及的「概括化」意義比較相近，也與

「連結」及「整合」有關。此外，此類中的「綜合」及「匯集想法」，似乎只是單純整併意見，所涉之認知能力相對較低。相較之下，「比較」、「類比」、「分類」與「區分」等認知歷程，則著重於區辨不同意見間的概念，涉及較高程度的理性與客觀思考，以及對不同意見特徵的差異進行對照。然而，學生雖然在表達不同意組員意見的同時，隱含已察覺彼此觀點之間的差別，但仍缺乏直接以言語明確說出差異所在之能力。

為能引發深度討論，學生在討論初期的發言即應採「自己深化」方式，納入思考脈絡。亦即，除了提出答案之外，還應明確說出引發該答案的訊息，而非僅止於「直接回答」。此類訊息可能來自問題情境本身，也可能源自教科書中的專有名詞或概念，並進一步說明其推論理由。此種發言方式具有三項優點：1. 學生較能清楚表達觀點或立場，提供組員檢視、思考與回應的線索；2. 可訓練學生結合邏輯與證據進行論述意見的能力；3. 此種表達形式同時可作為學生思考具有答案的策略。此外，為提升與促發小組討論對不同意見產生更深層的成果，教師可進一步培養學生進行「意見間的深化」發言。當學生面對不同意見時，應鼓勵其進行比較，明確指出各意見之間的差異與共同點；同時，亦可引導學生針對各個意見加以評鑑或評論，以進行更深度的檢視。學生對於課堂符號的主觀詮釋的結果，將影響其在小組討論中的參與態度。在教師期待下，學生持續面對課程與人際符號進行自我導向的主觀詮釋，因此，在完全符合教師所期望之學生角色與自我獨特詮釋之間，展現出多元認同類型。能夠充分符合教師期待的學生，通常必須同時克服課程與人際符號的挑戰。在課程符號方面，因討論問題大都建立於課程中的學術概念，而多有標準答案，故「全力投入」、「審慎」及「條件」者較具備符合教師期望的能力，但「審慎」及「條件」者因受到個人考量的詮釋，而在投入程度上有所保留；至於「視興趣」者，其參與程度可能因討論主題受限於教科書的範圍，以及與國中生日常生活脫節之現象，致使學生難以產生興趣，進而降低參與意願，此現象背後的形成機制尚待進一步探討。

在人際符號方面，主要涉及同儕地位，且與學生的學術成就密切相關。例如，「低調參與」者曾因自身發言不被重視，而在討論時逐漸

減少發言次數。這些學生的學業成績分別位於中等或較低程度。另一方面，「無力參與」者則同時受到課程與人際符號主觀詮釋的影響，違背教師期望，呈現低度參與甚至不參與討論的情形。這些結果不只呼應張筱莉與林陳涌（2001）、彭致翎與劉君毅（2019）、盧秀琴（2005）以及Wright與Domke（2019）所指出，課程符號因具有較高難度，並非如同日常對話般具可接近性，亦支持Gonsalves等人（2013）以及Price與McNeill（2013）主張之觀點：抽象的學術課程產生的排除效應，使部分學生難以融入學習情境。然而，本研究進一步發現，在小組討論情境中，除了課程內容本身的抽象性與難度之外，學術地位因素亦會與之交互作用，共同形成阻礙學生參與小組討論的重要因素。此外，訪談結果顯示，學生普遍期待或仰賴學業成績較佳的組員對討論作出貢獻，此現象呼應黃永和（2013）所提出，學術表現較佳者往往在團體中形成具有權威性的專家地位階級，並因此被賦予較高的期望地位。從訪談結果可發現，高成就者深入投入討論的表現，並非源自於成績較佳而自視甚高；相反地，從其言談內容顯示，這些學生是在擁有知識基礎的前提下，更願意投入討論且主動回答課堂問題。另一方面，從訪談中低成就者將討論的發言權交給高成就者的現象來看，高成就者的參與地位反而是由低成就者造就，當中隱含低成就者的自我貶抑現象。這結果似乎與Sedova等人（2019）的推論相異。

教師在實施小組討論時，為求成效，通常傾向採取異質分組方式。然而，此種分組模式是否容易形成由成績較佳學生主導討論的情況，使成績較差的學生長期處於主動退讓或被動依賴的角色，並逐漸習以為常地降低參與度，值得教師進一步省思。因此，教師可採取隨機安排同質分組或抽籤分組之方式，讓各種能力學生都有遇到不同能力組員的機會。

在段考成績與認同類型的關係方面，若排除只有2人的「深度／低調」類型，整體來看，國中生參與討論的深度與其平均段考成績的表現，大致呈現正相關，亦即深度發言高的學生，其平均成績普遍高於基礎參與者；而基礎參與者的成績，又高於局外旁騖或邊緣參與的學生。再者，位在小組討論認同兩端點的「深度／全力」與「局外／無力」的學生，其段考成績分布相對集中，似乎隱含越能深度發言、越積極參與

討論的學生，其公民段考成績越高。但因樣本數過少，無法透過統計檢定以驗證其顯著性，故此發現尚待日後再作進一步驗證。

陸、結論與建議

在參與討論型態方面，國中生能展現不同層次的參與表現，其中以「深度發言」、「基本參與」、「邊緣參與」與「局外旁騖」呈現由高至低的投入程度。首先，「深度發言」包含「深度回應」與「深化發展」兩種類型。「深度回應」屬於具品質的發言，主要表現在駁斥或質疑組員意見，接著解釋自己意見，並提出理由或證據加以支持；此外，也表現在對不同意見進行「融合精鍊」。「深化發展」則反映學生投入思考的狀態，表現在釐清、思考題目或答案，及透過個人或組員間協力合作，持續產出答案。其次，「基本參與」係指學生僅產出答案，較少進行深入討論。此類參與通常表現為直接回答問題而無進一步說明理由，較少引發互動，或是翻閱課本尋找答案、自願寫小白板等行為。即使面對不同意見，學生多僅透過表決或「統包」方式整合答案。再者，「邊緣參與」係指不積極投入討論，其表現包含以較隨便的態度參與討論，或處於邊聊天邊討論的狀態。最後，「局外旁騖」的學生通常不發言，即使發言其內容亦多偏向聊天。

學生對課堂符號所進行的意義詮釋，會進一步影響其在小組討論中的參與態度，包含全力以赴產出答案的「全力投入」、確認自己能對小組有貢獻才發言的「審慎參與」、節省力氣的「條件參與」、曾經遭遇發言不被重視而「低調參與」、主題有趣才參與的「視興趣」、不喜歡上課或常不專心的「逃避不專」、以及不知道或無法表達而「無力參與」。

在小組討論的自我認同類型方面，國中生置身於小組討論所形成的符號世界中，自主性地詮釋課程與人際符號意義，以導引自己的行為，定位自己在小組參與的態度，並以一致的態度回應討論情境，成為小組討論的日常表現。此種持續且一致的參與模式，不僅反映學生對自身角色的認同，也同時向組員傳遞其在小組中的定位與互動訊息。研究結果發現，小組討論的認同可區分為七種類型。其中，「深度／全力」、

「深度／審慎」、「深度／條件」與「深度／低調」等類型皆屬於深入表現，以「深度／全力」類型的學生表現最為積極，「深度／低調」者最為消極。其次，「基本／視興趣」類型的學生即使對討論內容感到不喜歡或沒興趣，仍會要求自己展現基本的參與。「游移／分心」類型則因容易不專心或逃避，而呈現參與行為不穩定的現象。至於「局外／無力」類型學生，則多因沒有答案或不會表達，通常成為小組討論的局外人。另一方面，本研究亦發現，小組討論表現與學業成就的關係，似乎呈現越能展現深度發言且積極參與討論的學生，其公民段考成績越高，惟未來仍需透過擴大樣本與進一步研究加以驗證。

在研究限制方面，本研究只分析學生的口語發言內容，不包含肢體動作，且未發言者亦無紀錄可供分析，可能導致部分參與形式未被充分呈現。其次，本研究未統計各類發言的數量，而是以整體表現進行歸類，因此在認同類型判斷上可能出現模糊地帶。例如，小明雖曾少次展現深度發言，同時亦出現邊緣參與的行為表現，似乎可以抵消深度發言表現，但訪談時又覺得自己對討論具有投入感，歸類不易。由於此類學生只有一人，難以再深入區別並獨立發展為新的認同特徵或類型。因此，未來若能累積更多具有類似參與模式的學生案例，或許有機會分析其共通特徵，並重新檢視現有分類架構，甚至發展出新的認同類型，以更細緻地呈現學生在小組討論中的多元參與樣貌。

本研究執行於103學年度，當時實施九年一貫課綱。雖然在課程架構與內容安排方面與現今108課綱有所差異，但108課綱公民課程以學術概念為基礎的特質仍未改變，主要差異在於刪減概念數量。因此，本研究中少部分課堂討論的案例可能未必完全適用於108課綱。然而，除此之外，本研究所觀察之教師透過政治或法律相關課程，結合新聞時事案例進行小組討論教學方式，正符合當前素養導向課程所強調之知識結合真實情境的理念。同時，八年級國中生的小組討論方式至今仍被普遍運用於課堂之中，故本研究的分析結果仍值得作為108素養課程實施的參考。

在研究建議方面，未來研究可進一步探討學生個人在一學年中參與小組討論的變化與差異，以及主題課堂與個人討論狀態是否存在關係等議題。為了深入研究場域，本研究之研究對象只有一個班級。由於人數

較少，有些行為較難單獨形成一個類別，例如「深化發展」與「深度回應」尚難清楚區隔。未來研究若能擴大研究對象，納入不同學校背景的班級，將有助於在目前的分類架構中繼續發展小組討論認同的類型。此外，本研究的班級關係整體融洽，並未發現同儕排擠的人際因素，將來或許可針對小團體較多的班級進行探究，以更全面地發現可能影響學生參與討論的符號意義詮釋因素。

打開小組討論的黑箱，可以發現各種不同參與態度的學生；即使同樣展現深度的學生，其背後仍可能存在不同的符號意義詮釋。「深度表現」與「基本參與」類型的學生，是小組成果的主要貢獻者。然而，討論過程中普遍存在學生僅說出答案而未加以論述的現象，如此難以引發深入討論。此外，本研究未發現文獻所提及的「比較與區分」以及「評論與評鑑」等特徵，提醒教師除應引導學生避免僅停留於直接回答問題外，亦應要求學生在說出答案時，明確說明引發此答案的相關訊息，並進一步「自己深化」論述的答案。此外，若教師引導學生對不同意見進行深度論析和比較，將使得討論的發言更具品質與成效。當面對態度不佳的學生之時，教師須著重於提升其學習態度與興趣；對於無法參與討論的學生，則可設計更多不涉及課程專有名詞之實務性與開放式問題，創造更多讓學生參與表達意見的機會。此舉不僅有助於激發國中生的創意思維，也能鼓勵學生主動表達自己的意見，減少成為討論局外人的情形。再者，教師亦應覺知，學生在小組討論時的聊天行為，正在告訴老師他們對參與討論的無力感。同時，本研究發現部分學生在意義詮釋後表現低調，係因曾被忽視而減少發言。因此，教師應創造安全的討論情境，建立課堂討論的規範，要求學生尊重他人意見，並仔細聆聽成員發言。此外，訪談結果顯示，部分學生存在表達能力不佳的問題，尤其是低成就學生。由於表達能力是討論的必要條件，教師應為此類學生提供適當的指導與練習機會，以提升其參與討論的能力。

謝誌

本研究獲國科會經費補助，特此致謝（計畫編號：MOST 103-2410-H-031-052-）。

參考文獻

Booth, W. C., Colomb, G. G., & Williams, J. M. （2009）。**研究的藝術**（陳美霞、徐畢卿、許甘霖譯）。巨流。（原著出版年；2003）

【Booth, W. C., Colomb, G. G. & Williams, J. M. (2009). *The craft of research* (M.-S. Chen, B.-C. Shu, & K.-L. Hsu Trans.). Chu Liu Book. (Original work published 2003)】

Pattion, M. Q.（2008）。**質性研究與評鑑（下）**（吳芝儀、李奉儒譯）。濤石。（原著出版年：2002）

【Pattion, M. Q. (2008). *Qualitative research and evaluation methods* (C.-Y. Wu & F.-J. Lee Trans.). Tao Shih Cultural. (Original work published 2002) 】

王仟幸（1996）。有效的小組討論教學。**師友月刊，353**，44-49。https://doi.org/10.6437/EM.199611.0044

【Wang, C.-H. (1996). Effective group discussion instruction. *The Educator Monthly, 353,* 44-49. https://doi.org/10.6437/EM.199611.0044】

王凱平（2007）。合作學習策略於護專化學課程學習成效之研究：以“原子結構”領域為例。**科學教育學刊，15**(5)，593-611。https://doi.org/10.6173/CJSE.2007.1505.05

【Wang, K.-P. (2007). The effect of cooperative learning of Atomic Structure Lesson in a two-year nursing college. *Contemporary Journal of Science Education, 15*(5), 593-611. https://doi.org/10.6173/CJSE.2007.1505.05】

王煥琛、柯華葳（1999）。**青少年心理學**。心理。https://doi.org/10.6437/EM.199311.0009

【Wang, H.-C., & Ko, H.-W. (1999). *Adolescent psychology*. Psychological. https://doi.org/10.6437/EM.199311.0009】

汪明怡（2025）。學習共同體理念在國民小學運用與實踐經驗之敘說研究。**課程與教學，28**(1)，179-219。https://doi.org/10.6384/CIQ.202501_28(1).0007

【Wang, M.-Y. (2025). Exploring learning communities in elementary

schools: A narrative inquiry into practical experiences and applications. *Curriculum & Instruction Quarterly, 28*(1), 179-219. https://doi.org/10.6384/CIQ.202501_28(1).0007】

李逢堅（2010）。國中導師對經常違規學生自我認同影響之研究。**中華輔導與諮商學報，28**，229-281。https://doi.org/10.7082/CJGC.201009.0229

【Lee, J. F-C. (2010). The research on effect of advisor teacher on ego identity of constant violating rules' students in junior high school. *Chinese Journal of Guidance and Counseling, 28*, 229-281. https://doi.org/10.7082/CJGC.201009.0229】

李逢堅（2015）。國中生數理學習認同之研究。**教育研究月刊，255**，21-35。https://doi.org/ 10.6151/CERQ.2010.1804.05

【Lee, J. F.-C. (2015). The research on junior high school studetns' learning identity in math and science. *Journal of Education Research, 255,* 21-35. https://doi.org/ 10.6151/CERQ.2010.1804.05】

李逢堅、濮世緯（2014）。國中生學習者角色認同之研究：以臺北市昇學國中為例。**教育科學期刊，13**(1)，113-136。https://doi.org/10.6151/CERQ.2010.1804.05

【Lee, J. F.-C., & Pu, S.-W. (2014). The research on learner identity of junior high school students: An example of Taipei Promotion Municipal Junior High School. *The Journal of Educational Science, 13*(1), 113-136. https://doi.org/10.6151/CERQ.2010.1804.05】

張俊彥、程上修（2000）。在地球科學課融入創造性問題解決及合作學習策略之初探研究。**科學教育學刊，8**(3)，251-272。https://doi.org/10.6173/CJSE.2000.0803.03

【Chang, C.-Y., & Cheng, C.-H. (2000). A study of the incorporation of creative problem solving and cooperative learning strategies into earth science instruction. *Contemporary Journal of Science Education, 8*(3), 251-272. https://doi.org/10.6173/CJSE.2000.0803.03】

張筱莉、林陳涌（2001）。學童眼中的科學專有名詞。**科學教育學刊，9**(3)，219-234。https://doi.org/10.6173/CJSE.2001.0903.01

【Chang, S.-L., & Lin, C.-Y. (2001). Children's perception of scientific terminology. *Contemporary Journal of Science Education, 9*(3), 219-234. https://doi.org/10.6173/CJSE.2001.0903.01】

莊淀嫊、黃永和（2024）。運用合作學習「角色安排」培養學生閱讀理解能力的教學設計與實踐。**臺灣教育研究期刊，5**(2)，1-32。https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=P2022031600N202402270012-00001

【Chuang, C.-J., & Huang, Y.-H. (2024). Designing and implementing cooperative roles in reading comprehension instruction. *Journal of Taiwan Education Studies, 5*(2), 1-32. https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=P2022031600N202402270012-00001】

陳雅芊、林君憶（2022）。發展國中科學課堂裡的探究式對話：人文觀點的科學教育實踐。**科學教育學刊，30**(S)，381-402。https://doi.org/10.6173/CJSE.202212/SP_30.0001

【Chen, Y.-C., & Lin, C.-Y. (2022). Fostering discourses of inquiry in a junior high school science class: Teaching practice in humanistic science education. *Contemporary Journal of Science Education, 30*(S), 381-402. https://doi.org/10.6173/CJSE.202212/SP_30.0001】

彭致翎、劉君毅（2019）。科學術語複合詞構詞形式及其對學習影響之探討。**課程與教學，22**(4)，197-220。https://doi.org/10.6384/CIQ.201910_22(4).0008

【Peng, C.-L., & Liu, C.-Y. (2019). An analysis on the compound structures of science terminology and their impacts on learners' learning. *Curriculum & Instruction Quarterly, 22*(4), 197-220. https://doi.org/10.6384/CIQ.201910_22(4).0008】

黃永和（2013）。合作學習「角色安排」的意義與功能。**國民教育，54**(1)，96-104。https://doi.org/10.6437/EM.199710.0034

【Huang, Y.-H. (2013). The meanings and functions of "role assignment" in cooperative learning. *Elementary Education, 54*(1), 96-104. https://doi.org/10.6437/EM.199710.0034】

黃永和（2016）。期望地位對小組學習的影響與因應策略。**教育論叢，**

4，15-32。https://doi.org/10.6223/qcpe.1904.200512.1311

【Huang, Y.-H. (2016). The impact of expected status on group learning and its coping strategies. *Educational Discourses, 4,* 15-32. https://doi.org/10.6223/qcpe.1904.200512.1311】

黃永和（2022）。合作學習參與公平性影響因素的多層次分析。**課程與教學，25**(3)，83-106。https://doi.org/10.6384/CIQ.202207_25(3).0004

【Huang, Y.-H. (2022). A multi-level analysis on the factors influencing equitable participation in cooperative groups. *Curriculum & Instruction Quarterly, 25*(3), 83-106. https://doi.org/10.6384/CIQ.202207_25(3).0004】

楊宏珩、段曉林（2001）。合作學習——高中化學教學之行動研究。**科學教育學刊，9**(1)，55-77。https://doi.org/10.6173/CJSE.2001.0901.04

【Yang, H.-H., & Tuan, H.-L. (2001). Cooperative learning: Action research of senior high school chemistry teaching. *Contemporary Journal of Science Education, 9*(1), 55-77. https://doi.org/10.6173/CJSE.2001.0901.04】

楊德清、洪郁雯（2009）。新臺灣之子數學學習之個案研究。**科學教育學刊，17**(3)，179-201。https://doi.org/10.6173/CJSE.2009.1703.01

【Yang, D.-C., & Hung, Y.-W. (2009). The case study of mathematics learning for the children of a foreign spouse. *Contemporary Journal of Science Education, 17*(3), 179-201. https://doi.org/10.6173/CJSE.2009.1703.01】

靳知勤、陳錦滿（2021）。STS科學讀寫探究對四年級不同程度學生科學學習動機、小組合作及過程技能影響之研究。**科學教育學刊，29**(1)，25-56。https://doi.org/10.6173/CJSE.202103_29(1).0002

【Chin, C.-C., & Chen, J.-M. (2021). The effect of inquiry with STS reading and writing on fourth-graders' motivation, and cooperative and process skills in learning science: Different competent group approach. *Contemporary Journal of Science Education, 29*(1), 25-56. https://doi.

org/10.6173/CJSE.202103_29(1).0002】

趙貞怡（2013）。原住民學童在電腦樂高機器人課程中的創造力與團隊合作能力。**教育實踐與研究，26**(1)，33-62。

【Chao, C.-Y. (2013). On the development of creativity and cooperation skills in indigenous elementary school students during a LEGO mindstorms NXT Course. *Journal of Educational Practice and Research, 26*(1), 33-62.】

盧秀琴（2005）。探討教科書與中小學學生學習細胞相關概念的關係。**科學教育學刊，13**(4)，367-386。https://doi.org/10.6173/CJSE.2005.1304.01

【Lu, C.-C. (2005). A study of the relationship between textbooks and elementary and middle school students' cell-related conceptal learning. *Contemporary Journal of Science Education, 13*(4), 367-386. https://doi.org/10.6173/CJSE.2005.1304.01】

Behforouz, B., & Al Ghaithi, A. (2024). Unblocking fluency: The power of pairwork, group discussion, and presentation in boosting speaking skills. *Training, Language and Culture, 8*(3), 73-85.

Bennett, D., Solomon, Y., Bergin, C., Horgan, M., & Dornan, T. (2017). Possibility and agency in Figured Worlds: Becoming a 'good doctor'. *Medical Education, 51*(3), 248-257. https://doi.org/10.1111/medu.13220

Billings, L. A. (1999). *Discussion in the high school classroom: An examination of sociolinguistic roles*. The University of North Carolina at Chapel Hill. https://doi.org/10.3776/ncl.v37i2.3303

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In P. M. C. H. Cooper, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57-71). American Psychological Association.

Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage.

Burke, P. J., & Stets, J. E. (2022). *Identity theory: Revised and expanded*. Oxford University Press.

Chapin, S. H., O'Connor, C., & Anderson, N. C. (2003). Classroom discussions using math talk in elementary classrooms. *Math Solutions, 11,* 1-3.

Chavez, M. M. (2007). The orientation of learner language use in peer work: Teacher role, learner role and individual identity. *Language Teaching Research, 11*(2), 161-188. https://doi.org/10.1177/1362168807074602

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton.

Firetto, C. M., Starrett, E., & Jordan, M. E. (2023). Embracing a culture of talk: STEM teachers' engagement in small-group discussions about photovoltaics. *International Journal of STEM Education, 10*(1), 50.

Gonsalves, A., Rahm, J., & Carvalho, A. (2013). "We could think of things that could be science": Girls' re-figuring of science in an out-of-school-time club. *Journal of Research in Science Teaching, 50*(9), 1068-1097. https://doi.org/10.1002/tea.21105

Harklau, L. (2000). From the "good kids" to the "worst": Representations of English language learners across educational settings. *Tesol Quarterly, 34*(1), 35-67. https://doi.org/10.2307/3588096

Hennessy, S., Rojas-Drummond, S., Higham, R., Márquez, A. M., Maine, F., Ríos, R. M., García-Carrión, R., Torreblanca, O., & Barrera, M. J. (2016). Developing a coding scheme for analysing classroom dialogue across educational contexts. *Learning, Culture and Social Interaction, 9,* 16-44. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.12.001

Holland, D., Lachicotte, W., Jr., Skinner, D., & Cain, C. (2001). *Identity and agency in cultural worlds*. Harvard University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511720345.008

Jackson, D. B. (2003). Education reform as if student agency mattered: Academic microcultures and student identity. *Phi Delta Kappan, 84*(8), 579-585. https://doi.org/10.1177/003172170308400807

Kushnir, I. (2025). Thematic analysis in the area of education: A practical guide. *Cogent Education, 12*(1), 2471645. https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2471645

Lenvik, A., Hesjedal, E., & Jones, L. Ø. (2021). "We want to be educated!" A thematic analysis of gifted students' views on education in Norway. *Nordic Studies in Education, 41*(3), 219-238. https://doi.org/10.23865/nse.v41.2621

Lin, T. J., Kraatz, E., Ha, S. Y., Hsieh, M. Y., Glassman, M., Nagpal, M., Sallade, R., & Shin, S. (2022). Shaping classroom social experiences through collaborative small-group discussions. *British Journal of Educational Psychology, 92*(1), 131-154.

Lowe, H. (2023). Let's talk about class—exploring the everyday emotions and experiences of classism in Irish education: A thematic analysis of Irish Twitter conversations on class and education between 2018 and 2022. *Irish Educational Studies, 42*(4), 733-748. https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2261009

Mayes, E., Mitra, D. L., & Serriere, S. C. (2016). Figured worlds of citizenship: Examining differences made in "making a difference" in an elementary school classroom. *American Educational Research Journal, 53*(3), 605-638. https://doi.org/10.3102/0002831216648378

Michaels, S., & O'Connor, C. (2015). Conceptualizing talk moves as tools: Professional development approaches for academically productive discussion. *Socializing intelligence through talk and dialogue,* 347-362. https://doi.org/10.3102/978-0-935302-43-1_27

Murphy, P. K., Wilkinson, I. A., Soter, A. O., Hennessey, M. N., & Alexander, J. F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 101*(3), 740-764. https://doi.org/10.1037/a0015576

O'Connor, C., Michaels, S., & Chapin, S. (2015). Scaling down to explore the role of talk in learning: From district intervention to controlled classroom study. In Resnick, L. B., Asterhan, C., & Clarke, S. N.

(Eds.), *Socializing intelligence through talk and dialogue* (pp. 111-126). American Educational Research Association. https://doi.org/10.3776/ncl.v37i2.3303

O'Connor, C., Michaels, S., Chapin, S., & Harbaugh, A. G. (2017). The silent and the vocal: Participation and learning in whole-class discussion. *Learning and Instruction, 48,* 5-13. https://doi.org/10.4135/9781446289068.n13

Parker-Shandal, C. (2023). Participation in higher education classroom discussions: How students' identities influence perspective taking and engagement. *Teaching & Learning Inquiry, 11*. https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.11.19

Price, J. F., & McNeill, K. L. (2013). Toward a lived science curriculum in intersecting figured worlds: An exploration of individual meanings in science education. *Journal of Research in Science Teaching, 50*(5), 501-529. https://doi.org/10.1002/tea.21084

Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2009.2856

Sedova, K., Sedlacek, M., Svaricek, R., Majcik, M., Navratilova, J., Drexlerova, A., Kychler, J., & Salamounova, Z. (2019). Do those who talk more learn more? The relationship between student classroom talk and student achievement. *Learning and Instruction, 63,* 101217. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101217

Strauss, S., & Feiz, P. (2014). *Discourse analysis: Putting our worlds into words*. Routledge.

Van Blankenstein, F. M., Dolmans, D. H., van der Vleuten, C. P., & Schmidt, H. G. (2011). Which cognitive processes support learning during small-group discussion? The role of providing explanations and listening to others. *Instructional Science, 39,* 189-204.

van der Veen, C., van der Wilt, F., van Kruistum, C., van Oers, B., & Michaels, S. (2017). MODEL 2 TALK: An intervention to promote productive classroom talk. *The Reading Teacher, 70*(6), 689-700. https://

doi.org/10.1002/trtr.1573

Wansink, B. G. J., Mol, H., Kortekaas, J., & Mainhard, T. (2023). Discussing controversial issues in the classroom: Exploring students' safety perceptions and their willingness to participate. *Teaching and Teacher Education, 125,* 104044. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104044

Wright, T. S., & Domke, L. M. (2019). The role of language and literacy in K-5 science and social studies standards. *Journal of Literacy Research, 51*(1), 5-29. https://doi.org/10.1177/1086296X18821141

Unboxing the Mysterious Black Box: Exploration into the Small Group Discussion of Junior High School Students in a Class

James Feng-Chien Lee*

Abstract

Research Purpose

Small group discussion can enhance learning motivation and deepen learning outcomes. This method has already been commonly implemented in the classes in Taiwan. However, it is very difficult for teachers to observe talks of junior high school students in small group discussion. Students might converse differently depending on the teacher's presence. How students actually discuss still requires further investigation. The research objectives were: (1) to identify the categories of talk in the small group discussion, (2) to examine students' attitudes of participation following their interpretation of figures in the class, and (3) to classify the "identity types" in small group discussion.

Theoretical or Conceptual Framework

The literature review defines identity in small group discussion based on both the learning activity of small group discussion and features of identity. This definition is then extended to figured world theory, treating small group discussion in the classroom as a figured world and using this theory as the core analytical perspective for exploring identity in small group discussion. In addition, the literature on high-quality discussion talk is used as an operational tool for analyzing features of talk in small group discussion.

Learning is a form of agency. When students consider themselves as part of a learning community, they take responsibility for choices and actions that they make regarding their learning, and develop a learner attitude to manifest in their learning actions. Small group discussion is a learning activity in the classroom arranged by a teacher. Identity of small group discussion refers to how students position themselves as discussion participants, define their attitudes towards group discussion participation, and accordingly decide how to talk.

From a socio-cultural perspective, figured world theory explains how an individual's actions derived from identity within a given situation, arguing that the situation is a figured world constructed by society and culture. Individuals respond by interpreting subjectively the meaning of figures within the context. According to this statement, meaning interpretation mediates between the figured world and individuals' responses. Identity in the figured world theory is the positioned identity. When an individual responds after interpretation, they also explain themselves and place themselves within a social position that stands in relation to, in affiliation with, in opposition to, and at a distance from identifiable others.

The classroom is the figured world. Identity of small group discussion is constructed by both inner interpretation of figures and outer talk of the discussion. The interpretation is subjective and the response is self-directed. Therefore, even if the students are in the same group, their responses can vary. When the teacher presents a topic and instructs students to begin group discussions, students may internalize these expectations and participate in the group discussions. However, they may also exclude or resist this role due to a conflict with the figured context, leading to actions that do not conform to the teacher's expectations; or they may negotiate the teacher's expectations with their personal meaning, demonstrating a compromise between the two.

Small group discussions involve both cognitive and social psychological domains, corresponding to two types of figures respectively: academic curriculum figures and interpersonal interaction figures. As for academic

curriculum figures, some research found that the academic content was a set of authoritative and unchallenged knowledge which excluded the marginal and disadvantaged students. The knowledge in junior high school textbooks is mainly built on academic terminology. The terminology, which interprets and describes the world from a scientist's perspective, is a form of expository language, characterized by abstraction and nominalization, unlike the language used in everyday communication.

As for interpersonal interaction figures, they imply the status of the students within a group. Research found that how students talk was influenced by the participants' identities and the relationships between them. The key factor of influence was "expected status" which was the prediction of performance based on the ability of self and others. Those who had better academic achievement won the expert status to dominate the activities of the group.

Research Design/Method/Approach

The participants were 31 students in one eighth-grade class from a Taipei municipal junior high school located in a district of Taipei City with a longer history of economic development but comparatively lower socioeconomic status today. The study was conducted in the 2014 academic year. Research methods included non-participatory observation of small group discussions in a Civic class over one school year and an individual in-depth interview with every student in the class. The observation was simultaneously video- and audio-recorded. The interviews were audio recorded. All recordings were transcribed verbatim.

The categories of talk were analyzed from the observation transcripts. Attitudes of participation following students' interpretation of figures were analyzed from the interview transcripts. The identity types of small group discussion were analyzed using both the interviews which represented the students' inner thought and the observations which represented their outward

action.

This research employed thematic analysis, using a single group's dialogue on a single topic as the unit of analysis for talk categories, and an individual-based unit of analysis for figure interpretation and identity.

The first stage was deductive analysis, drawing on the literature on high-quality discussion talk. The talk was coded according to both its features and the student's pseudonym. The second stage was inductive analysis in which the features of talk were categorized to group students with similar talk patterns together. The data were further organized into tables to categorize identity types. These tables were transformed and merged several times, first to refine the talk categories and then the interpretation categories. This means that if two students showed the same talk but different interpretations, they were classified into different identity types.

Each student's Civic subject sectional examination grades in eighth grade were gathered and the average was calculated. The mean and standard deviation of grades for students in each identity type were then calculated to examine whether a specific relationship existed between grades and identity types.

Research Findings or Conclusions

The result identified categories of participation. Students could express deep talk, including "deep response" and "deep development". "Deep response" was talk of high quality which was demonstrated by refuting and questioning the opinions of group members, followed by explaining one's own opinion and providing reasons or evidence to support it. High-quality talk was also demonstrated by "integrating and refining" different opinions. "Deep development" represented the state in which students engaged in thinking which was manifested in clarifying and reflecting on questions or answers, and in the continuous output of answers through individual effort or group collaboration.

In contrast, “basic participation” involved merely producing answers without explanations that could lead to further ideas and discussion. Other actions included looking up the textbook to find answers and voluntarily writing on a small whiteboard which was used to display answers at the end of the discussion. Faced with differing opinions, students often simply voted by majority to decide on an answer or included all of the answers offered, even when a more appropriate answer existed. “Marginal participation” involved a careless or perfunctory attitude, such as picking an answer at random or leaving out parts of a complete answer. It was often combined with chatting during the discussion. “Outsiders or distracted” students either did not talk or only chatted.

Attitudes of participation which resulted from students’ meaning interpretation of figures could be divided into three types: meeting teacher expectations, a compromise between teacher expectations and personal considerations, and personal consideration alone. Only “fully engaged” participation met teacher expectations, representing the highest level of motivation. Another type represented a compromise between teacher expectations and personal consideration, which are: “cautious” participation which involved speaking only when able to contribute, “conditioned participation” which were where students saved effort, “low-profile” participation which was adopted after previously being overlooked, and “interest-based” participation which depended on interest in the topic. These students showed the second-highest level of motivation. The third type was “avoiding discussion or not concentrating” and “powerless to participate.” These types were driven by personal considerations alone. Students in these types showed the lowest level of motivation.

Seven identity types were found based on subjective interpretation of figures and external talk. The four types of deep discussion that reflected high-quality talk were “deep/full-effort”, “deep/caution”, “deep/conditioned”, and “deep/low-profile”. “Basic/interest-based” students required themselves to participate at a basic level even when they were not interested. “Wandering/

distracted" students showed inconsistent participation. "Outsider/powerless" students were typically excluded from the discussion.

Excluding one identity type with only two students, "deep/low-profile", the relationship between the discussion performance and Civic examination grades appeared to show that students who were more engaged in talk in the small group discussion had higher Civics examination grade. However, the number of students was too small to conduct standardized statistical tests. This result thus requires further verification.

Keywords: small group discussion, junior high school students, identity, talk



DOI：10.6869/THJER.202512_42(2).0003
Received: January 4, 2026; Modified: February 24, 2026; Accepted: March 13, 2026
* James Feng-Chien Lee, Professor, Center for Teacher Education, Soochow University, E-mail: jameslee@gm.scu.edu.tw