

臺灣教育社會學研究 二十二卷一期

2022年6月，53~101



乘勢而起？「翻轉教育」在臺灣觸發與構連歷程之脈絡性分析

李淑菁、蘇品如

摘要

在1990年代第一波教改行動之後，20年後新一波看似由下而上的翻轉教育在臺灣的教育現場掀起了波瀾，正逐漸改變教與學的圖像。隨著第一波教改對教育的鬆綁解構、九年一貫課程改革、108課程綱要、佐藤學學習共同體風潮、美國的翻轉教室等國際趨勢，加上網路媒體的興起等，特別是教師社群團體的構連，如何鋪陳教改翻轉教育的可能性？國家在其中的角色為何？本研究以政策社會學中脈絡分析觀點，運用菁英訪談與文件分析的方式，爬梳「翻轉教育」在臺灣的轉譯、發展歷程及其因素。研究發現，在2012年之前，有兩條主要軸線逐漸醞釀「翻轉教育」生成之勢，一條是媒體聚光燈下的日本學習共同體及在地轉化，另一則為美國可汗學院到均一教育數位平台的轉譯。以均一教育平台為軸心的「翻轉教室」網絡後來以「2014臺大翻轉教室工作坊」串起臺灣整個「翻轉教育」軸線，並透過媒體及關鍵人將學習共同體串接到「翻轉教育」大傘之下。有趣的是，被各自表述和再意義化的「翻轉教育」一詞反而產生一種力量，把相關的翻轉教室、學習共同體、創新教學等都匯流整合到「翻轉教育」中。文中也深入討論其間的構連脈絡，包含各種跨界連結、媒體科技助攻與國家角色等，特別是媒體積極扮演起連結翻轉教育行動教師的角色。看似單純的草根力量牽涉了許多複雜

的發展脈絡，這波翻轉教育浪潮崛起的背後，可謂全球和本土、中央與地方、國家與民間、人與科技相互交織的脈絡下，乘「勢」而起的發展。

關鍵詞：教育改革、媒體、學習共同體、翻轉教育、翻轉教室

- 本文作者：李淑菁 國立政治大學教育學系暨幼兒教育研究所副教授（通訊作者）。

蘇品如 美國亞利桑那大學博士班學生。

- 投稿日期：111年5月18日，修改日期：111年6月13日，接受刊登日期：111年6月30日
- DOI：10.53106/168020042022062201002

*Rising With the Momentum? The Contextual
Analysis of Initiating and Networking Process of
“Flipped Education” in Taiwan*

Shu-Ching Lee

Associate Professor

Department of Education and

Graduate Institute of Early

Childhood Education,

National Chengchi University

Pin-Ru Su

Ph.D. Student

University of Arizona

Abstract

After the first wave of educational reform in the 1990s, the new wave of “Flipped Education” has been emerging seemingly from the bottom in years, thus gradually changing pictures of education in Taiwan. Following the trend of de-regulation and destruction in the first wave, what follows are more educational policy revolutions for the past 20 years; for instance, Curriculum Reform in 2000, 108 Curriculum Outlines, airing with some international influences from Japan, Finland, and the U.S. “Flipped Education” appears sensational around 2014. How was the term “flipped classroom,” originating from the U.S., being re-contextualized in Taiwan and re-termed as “flipped education”? How was the movement initiated and networked? Departing from contextual analysis, this research adopts the elite interviews as well as documentary analysis in order to examine the cause of the flipping whirlwind in Taiwan’s education scene since 2012, the development, translation, and displacement of the flipping network and the relation with K-12 basic education. The result finds that by 2012, two streams of education revolution separately from the learning community in Japan and Khan Academy in the U.S. have fermented the “Flipped

Education” in Taiwan. Through the process of localized translation of global trend, the “2014 NTU flipped classroom workshop” plays a significant role in combining both in the big umbrella of “Flipped Education”. Interestingly, the broad interpretations of “Flipped Education” conversely bring about certain power that integrate all kinds of educational revolutions, such as learning community, flipped classroom, creative teaching, etc. To large extent, the media Parenting and Facebook act as triggers in initiating and networking process of “Flipped Education” in Taiwan.

Keywords: education reform, media, learning community, flipped education, flipped classroom

壹、全球化下的在地教育革新

隨著二十一世紀以來社會與經濟型態的改變，各國陸續掀起教育改革風潮，例如德國在2004年後全面進行教育改革（詹紹威，2012），美國也於2010年歐巴馬總統時期執行邁向頂峰計畫（Race to the Top），嘗試改善低成就學校（吳清山，2010），而北歐小國芬蘭更因在2008年的國際學生能力評量計畫（Programme for International Student Assessment, PISA）成績連續三年取得第一，掀起了世界各地教育學者紛紛前往取經的芬蘭熱，包括臺灣。在全球化熱潮之前，臺灣早在1990年代歷經第一波教育改革運動。1987年政府宣布解除政治戒嚴，更開展了臺灣社會全面民主化，臺灣在1980年代的政治與社會運動也成為點燃1990年代教育改革運動的星星之火，家長、教改團體登高一呼，期待教育制度上的鬆綁與改變，既有制度、學校與教師成為被要求改革的對象。1994年9月，行政院正式成立「教育改革審議委員會」（下稱教改會），這段期間，《教師法》、《師資培育法》、《大學法》等多項教育法案得以修正或制定，相當程度調整了國家教育體制的基本運作規範（謝小苓，2003）。

西方教育思潮的影響跟著臺灣民主化進程也逐漸進來。教改會功成身退後，教育部開始推動九年一貫課程改革（1997~2000年），蘇永明（2002）就認為九年一貫課程設計有著美國泰勒（Tyler）目標模式的影子。而備受爭議的建構式數學，則是在當時認知心理學家Piaget所提倡的建構主義下的影響（甄曉蘭、曾志華，1997）。2000年前後由教師進行的行動研究（action research）熱潮，在教學典範上的意義，或許是某程度打破「教師中心」教學，讓教師藉由教學過程中的反思，尋求可能改進的方式。在行動研究的過程當中，學生的經驗開始被看見、被思考，或許也直接間接鋪陳後來所有教育「鬆綁」、解構與翻轉的可能。之後，十二年國民基本教育（下稱十二年國教）新課綱提倡的核心素養，也受到歐盟及經濟合作暨發展組織

(Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD) 強調全人教育之整合性 (holistic) 觀點影響 (蔡清田, 2010)。對於教育全球化, 不少學者提出擔憂, 包含同質化 (homogenization)、去國家化、全球市場化 (Back et al., 1997; Lingard & Rizvi, 1998) 的現象等, 遂提出強調在地化 (localized)、個人化 (individualized) 與地方本位教育 (place-based education, PBE) 或「地方教育學」(place pedagogy) 來反思全球化教育思潮的影響, 強調發展符合地方脈絡教育的重要性 (Greuenwald, 2003; Smith, 2002; Somerville, 2008)。舉例來說, 同處於升學主義脈絡之下的日本, 意識到東西方教育脈絡的差異, 2000年左右由東京大學教育學研究科的佐藤教授發展, 並號召地方、家長及教師通力合作, 讓「學習共同體」(learning community) 開始在亞洲地區發酵, 包括韓國、中國、新加坡、印尼、越南, 甚至是2012年左右的臺灣都深受影響 (黃郁倫, 2011)。

受「學習共同體」影響的臺灣也逐漸醞釀新一波的教育改革, 一般名為「翻轉教育」的風潮。這股翻轉風潮源於2006年美國兩位科羅拉多州洛磯山林公園高中 (Woodland Park High School) 化學老師J. Bergmann與A. Sams為了解決學生們因校外活動導致學科學習時間不足的問題, 他們先錄製影片上傳至YouTube, 讓學生自己可以於課前上網自學, 在課堂中解惑與討論。由於這樣的方式顛覆原本的教學方式, 因此以「翻轉教室」稱之 (吳清山, 2014)。在臺灣, 以「翻轉」二字為教育號召的在地聲浪, 約莫在2013、2014年左右開始醞釀串聯。2013年華山文創園區舉辦「翻轉Flip」TED×Taipei的年會中便以「這個年代需要一個翻轉 (flip) 的力量, 一種從土地立根、茁壯的韌性, 一種向上伸展的力道、一種無畏的勇氣、一個回到原點重新啟動的決心」為主打標語, 強調由下而上草根韌性般的翻轉力量 (葉丙成, 2015)。然而, 有別於美國翻轉教室 (flipped classroom) 中請學生課前先看預錄影片再於課堂上進行討論, 這種顛覆課室進行的方式, 臺灣將翻轉的語言從「教室」層面推廣到「教育」層面。在何琦瑜等人 (2013) 的《翻轉教育: 未來的學習、未來的學校、未來的孩子》一書中首

次出現「翻轉教育」一詞，並在書中列出了他們認為的翻轉教育，其中包括學習共同體、在家自學、可汗學院、雲端學習、華德福教育、自律學習、閱讀教育與品格教育等（高翠鴻，2016），讓翻轉的概念從原先在課室改變教學順序的方法延伸到更廣的教育層面，以有別於傳統講述教學法。「翻轉教室」原有的概念——在家看教學影片、到課堂上討論，在臺灣教育現場逐漸發展出不同的「翻轉」樣態與內涵，就如2014年9月號《親子天下專刊》第26期林韋萱與李佩芬（2014）兩位記者的觀察：

現今的台灣教育現場，以「翻轉」概念為中心的教學脈絡，也呈現百花齊放、共榮共存景象，例如「均一教育平台」、「學習共同體」、「學思達」、「合作學習」等。

親子天下〈教學改變，15個關鍵問題〉一文的說明可某程度看出教育全球在地化（glocalization）的端倪：

雖然在狹義的「翻轉教室」定義中，影片是個重要元素，但隨著「翻轉」的概念不斷延伸，討論也從「教學流程」進展到「教育價值觀」層面。談到翻轉，目前普遍的核心概念大致包括：扭轉過去課堂上純粹「老師說、學生聽」的單向填鴨，轉而重視「以學生學習為中心」的教學，把學習的發球權還到孩子手上；更看重啟發學生學習動機，幫助學生建構自主學習能力，並認同多元評量與多元價值。……如今，「翻轉」概念的影響力仍不斷擴大中。「讓學生先看影片」成為其中一種方法，但許多教學法也都開始吸納翻轉的精神，透過轉化與在地化，以老師認為最適合自己班上學生的方式，織就「以學習者為中心」的課堂風貌。（林韋萱、李佩芬，2014）

呂冠緯（2015）在〈跨越翻轉教學的鴻溝〉一文中談到2014年可以說是

臺灣教育界的翻轉元年，大家都談著「翻轉」，但事實上所談的可能不盡相同，有翻轉學習、翻轉教學、翻轉教室、翻轉教育等。儘管如此，這股風潮，一般以「草根教改」的概念名之，如呂冠緯（2015，頁2）所言：

這一次的翻轉新局完全是由下而上、教師自發草根運動，同時許多民間單位、媒體也從旁協助、鼓吹，使得這一波翻轉浪潮並非只有熱鬧，也漸漸長出一個生態系。

在1990年代第一波教改行動後，20年後新一波的一般認為「由下而上」的翻轉教育正在改變臺灣教育現場圖像。然而，隨著第一波教改對教育的鬆綁解構、九年一貫課程改革、108課程綱要、學習共同體風潮、芬蘭教育、美國的翻轉教室等國際趨勢，加上網路媒體的興起等，特別是教師社群團體的構連，如何鋪陳「翻轉教育」的可能性？「翻轉教室」中的「翻轉」（flipped）這詞彙如何被嫁接／轉譯到臺灣教育脈絡而成為「翻轉教育」，產生全球在地化（glocalization）的結果？過程為何？其呈現樣態為何？真如媒體所言的直線式「由下而上」之草根圖像？媒體、國家（state）、民間機構、教育學者等在其中的角色為何？是什麼樣的脈絡（context）與機會結構鋪陳或推著翻轉教育之進行？以下先說明相關研究以及本研究所能貢獻之處，接著說明採用脈絡觀點作為觀看視角的原因及探究主軸。

貳、翻轉教育：歷程圖像的脈絡觀點

現今臺灣有關翻轉教育的研究很少，大多為敘述或描述性短文，例如：〈翻轉教室的行思〉（蔡文正，2014）、〈翻轉教室翻轉學習〉（羅志仲，2014）、〈翻轉吧教學！〉（郭靜姿、何榮桂，2014）、〈攜手翻轉教學〉（鮑瑤鋒，2014）等。相對較具系統性討論翻轉教育的文章，有〈翻轉教室的理念、問題與展望〉（黃政傑，2014）、〈數位時代「翻轉教室」的意義

與批判性議題〉（蔡瑞君，2014）、〈翻轉教室之過去、現在與未來〉（蔡瑞君，2015）、〈翻轉教室觀點融入偏鄉教育之省思〉（郭俊呈、侯雅雯，2017）、〈從九年一貫課程到十二年國民基本教育：教師專業認同變化〉（王郁雯，2017）等。相關研究非常少的原因，可能因為翻轉教育是近年才開始的熱潮，就如蔡瑞君（2014，頁131）所述：

數位時代「翻轉教室」的出現具有劃時代的意義，然而，在短時間內已蔚為風潮的「翻轉教室」，相關的理論與實徵研究卻仍十分缺乏，導致我們對於「翻轉教室」一詞所指涉的意涵仍處於「邊做邊理解」的拼湊狀態。

蔡瑞君（2014，頁131）並強調現有關於「翻轉教室」的探討仍以概念性的傳達與推廣居多，相關實徵性研究數量不足。除此之外，研究者也發現目前教育改革相關研究特別缺少了對這波浪潮發展歷程、脈絡因素的影響、行動者之間構連與擴散方式等面向深入的分析，就如Popkewitz（1991/2007）在其書《教育改革的政治社會學：教學、師資培育及研究的權力／知識》中提到，當代許多對於改革的分析都忽略了其歷史發展的脈絡，他認為改革所關注的是大眾的動員及權力關係、改革發展的場域和探究改革開展的過程中，學校教育與社會之間所衍生出的各式各樣關係。Whitty（2002，p. 18）就強調「社會學可助於讓教育改革的大脈絡（context）產生了意義，也能顯示出脈絡本身的複雜性」。不管是Popkewitz或Whitty，都與Grace（1995）所言之教育「大圖像」（bigger picture）的概念不謀而合。「大圖像」的教育研究本身必須是一種跨領域的研究，與歷史、社會、文化及經濟發展脈絡息息相關。

「脈絡」是政策社會學中的重要觀照面向，而政策與教育改革密不可分，例如英國教育社會學家也是政策社會學重要學者S. J. Ball在1990年出版政策社會學專書《教育中的政治及政策決定：政策社會學探究》（*Politics*

and Policy Making in Education: Explorations in Policy Sociology) 後，接著在1994年出版《教育改革：一個批判與後結構研究取徑》(Education Reform: A Critical and Post-structural Approach) 一書，即從政策社會學觀點看待教育改革及相關之政策。Ball (1990) 強調，政策不會無中生有，一定有其脈絡性，因此先對政策發生的脈絡做全面性的審視，進行分析時才不會失之偏頗。Bowe、Ball及Gold三人在1992年發表的一篇文章，試圖透過提出三項政策決定的「脈絡」來理論化政策研究，包含「影響脈絡」(context of influence)、「政策文本之所從生的脈絡」(context of policy text production) 以及「實踐脈絡」(context of practice)。「影響脈絡」指關鍵行動者、壓力團體如何去影響決策的過程與結果；「政策文本之所從生的脈絡」是要探究政策文本在政策形成過程中如何成為角力標的，而有最終政策文本的呈現；「實踐脈絡」則聚焦於政策實施過程的各種可能性與複雜性，特別是如因隨人解讀而重新被創造的過程(Bowe et al., 1996)。

教育改革與許多相關政策逐步鋪陳累積的過程有關(Gaskell & Taylor, 2003)。受到政策社會學「脈絡」觀點的啟發，也基於政策與教育改革的密切關聯性，臺灣翻轉教育一般被視為「由下而上的教育改革」，本研究作為廣泛的教育改革與教育社會學研究，採取「脈絡」觀點作為分析概念，並於此研究中更細緻的重新概念化並層次化「脈絡」觀點。政策社會學中的「脈絡」，著重於巨觀(macro-)層次的政治、經濟、社會文化脈絡之影響，以及關鍵行動者的構連，就如同Taylor等人(1997, p. 16)所言：

總有一些先前歷史的重要事件，一種特定意識形態及政治氛圍，一個文化及經濟的脈絡，也通常會有一些特定的人，共同影響著政策通過的時間點、樣態、發展與結果。

本研究則以政治、經濟、社會文化等巨觀層次脈絡為背景，聚焦於中觀(meso-)層次的脈絡性分析，企圖瞭解在大結構脈絡變遷的動態歷程中，

臺灣「翻轉教育」作為大結構的客體，同時也為中觀層次脈絡的主體，在微觀（micro-）層次，行動者如何受脈絡影響的同時，在時間與空間交錯產生的力量中，如何促成／發展中觀層次脈絡的能動性展現，如圖1研究概念圖所示。其間，結構（structure）與能動性（agency）彼此影響，就如Ball（1994）認為政策分析並非僅立基於結構的限制或能動性本身，而是在於兩者之間的關係變化及其相互滲透影響，本研究亦是以此觀點切入結構與能動性之間的關聯性。

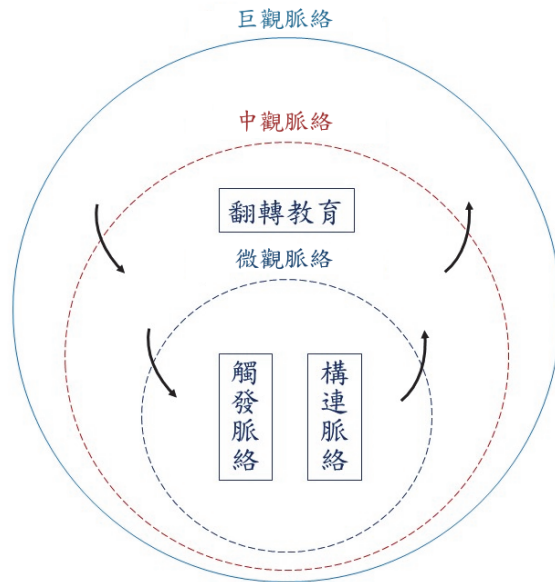


圖1 研究概念

在臺灣「翻轉教育」生成發展過程的中觀脈絡中，研究者將之類別化兩種次脈絡，一是「觸發脈絡」（context of initiation），另一為「構連脈絡」（context of networking）。「觸發脈絡」著重於觸發翻轉教育生成的各種條件與行動者的施為等，包含國際間教育熱潮如何彼此影響、借用、轉

譯、詮釋與再脈絡化的過程等。「構連脈絡」除了看草根團體如何啟動教改的論述或使用什麼詞彙外，更聚焦彼此構連的歷程、方式及其特性、媒體、非營利組織與國家在其中的角色、社群媒體（例如教育改革平台與新媒體的運用）等。上述每一個脈絡都包括許多的角力、妥協及一連串的機會、行動與可能的抗拒，使得在脈絡之內與脈絡之間產生持續不間斷的再脈絡化型態，至於圖像為何，則有待進一步的研究。在「脈絡」的觀看中，研究者想特別闡釋教育改革過程中的國家角色。一直以來，國家本身的意涵不僅在理論或實證研究上，都是學者爭辯的焦點（Connell, 1990; McLean, 1996）。採用國家工具性觀點的學者傾向將國家視為機構及其相對性的功能（Kenway, 1990）；而後結構主義者認為國家不再是一致或單一樣態，也非僅止巨觀式權力型態，更以細微的微觀權力（micro power）影響著，因此需更細緻地瞭解國家政治（state politics）的運作（Kenway, 1990, 1995; Stromquist, 1997; Watson, 1990）。整體而言，本研究從脈絡觀點，以「翻轉教育」所在的政治、社會與文化的巨觀脈絡為背景，透過觸發脈絡與構連脈絡的爬梳，試圖勾勒出臺灣「翻轉教育」的生成圖像之中觀脈絡。具體來說，本研究嘗試理解這股翻轉旋風是如何乘風而上？是何時開始？原初的「觸發脈絡」圖像為何？構連的過程為何？能夠構連的脈絡為何？其間，社群媒體、平台或是國家在翻轉網絡中扮演何種角色？

參、研究方法

為了回答上述的研究問題，本研究主要採取菁英訪談（elite interview），輔以文件分析（documentary analysis），讓翻轉教育生成圖像的描繪能夠呈現細膩與複雜性。在文件分析的部分，研究者爬梳相關的官方文獻、政策文本、媒體論述、目前翻轉教育教師出版的書、演講、工作坊或YouTube相關影片，以瞭解當時的脈絡性，以及關鍵行動者與脈絡的關係。舉例來說，王政忠（2017）在《我有一個夢》書中即談到曾被輔導團質疑，

「我有一個夢」是因為否定輔導團的功能而號召的（頁182），其中涉及到國家一開始的角色與之後的轉變，上述文獻都成為文件分析的重要標的。

Ozga（1987）認為透過深度訪談的方式，最能夠觀看個人如何在結構中行動，洞察結構與能動性的關係。過往不少政策社會學研究學者以菁英訪談的方式，重新爬梳重要改革過程的角力及協商過程（例如：謝小苓、李淑菁，2008；Ball, 1990; Marshall, 2000; Ozga, 1987）。基於主題的特殊性，本研究也採用菁英訪談（王麗雲，2004；Ball, 1994），企圖藉由翻轉教育中重要行動者的深度訪談，提供事實性資料之外更細膩的探究翻轉教育生成的動態過程。菁英訪談不同於一般訪談之處在於訪談對象的特殊性，教改關鍵人（key person）所處的第一線之位置獨特性，使其成為能提供最完整一手資料者（informative person），也能貢獻個人的洞察，協助釐清整個發展脈絡。

在訪談的部分，研究者先以文獻回顧與分析擬定半結構訪談大綱，訪談大綱會隨著訪談對象、訪談的進行情境而有不同。主軸（theme）及編碼架構（coding frame）在資料蒐集過程，及一邊處理逐字稿時逐漸浮現，在完成逐字稿處理，主題及編碼架構才正式成形，但隨著對不同質性資料的理解程度、交叉檢視與詮釋的不同，主題及編碼架構也會再次修正。在分析策略上，則與一般資料分析無異，包括三角檢證（triangulation）的重要性、資料與脈絡的關係等。一樣是「人」，就會產生「人」的共同問題，即記憶的不可信。因此受訪菁英所言的「事實」，也要經過再三確認與檢證。尤其因所處的位置不同，往往產生不同的「看見」，因此在進行資料分析時，特別要「反回去」瞭解位置對觀看所造成的影響；此外，對於「觀看」上的差異除了從「位置」深入瞭解，更要將這些資料置於脈絡之中重新審視，才能將翻轉教育圖像更完整的拚湊出來。

本研究聚焦於翻轉教育生成與集結構連的脈絡性分析，然而如前所述，由於「翻轉教育」一詞本身仍有許多辯證之處，因此處於同時代的學習共同體、學思達、夢N、溫老師備課趴、均一教育平台、親子天下等小型翻轉網

絡都牽涉其中。故本研究先針對檯面上已知的小型翻轉網絡的主要關鍵人進行菁英訪談，以瞭解小型翻轉網絡中行動者個別的微觀行動彼此徵召、動員與串聯的過程及關聯性。具體而言，本研究根據過往翻轉教育相關文獻，採取立意取樣的方式，選定九位與翻轉教育網絡發展可能的關鍵菁英進行訪談，其中包含五位翻轉明星教師：臺大教授葉丙成、學思達創辦人張輝誠、爽文國中王政忠、瑩光基金會執行長藍偉瑩及溫老師備課馱的溫美玉；以及可能扮演關鍵性影響角色的媒體親子天下創辦人何琦瑜、建立串聯均一教育平台背後的靈魂人物方新舟董事長、執行學習領導下學習共同體計畫的主持人潘慧玲教授和時任中央教育部長的吳思華教授。鑑於受訪菁英識別性高，匿名性的不易維持（王麗雲，2004），在受訪者的同意下，本研究皆以真實姓名呈現訪談資料。資料蒐集時間為2019年底至2020年中旬，受訪菁英詳如表1。

表1 菁英受訪者及翻轉教育簡述

菁英受訪者（括號內為編碼）	背景簡述
臺大電機系教授葉丙成 （葉2020_0108）	曾在2011、2012年間在大學推行MOOCS線上開放式課程，並隨著與親子天下、張輝誠、方新舟的均一教育平台合作下，將「學習變有趣」這件事從大學端結合高中端並拓展至國中小
學思達創辦人張輝誠 （張2020_0116）	在2013~2014年間，張輝誠於中山女高擔任教師時期，曾赴日觀摩佐藤學學習共同體，回臺後創立學思達教學法。透過公開觀課，並與親子天下、葉丙成教授、方新舟董事長的均一教育平台共同帶起翻轉熱潮
爽文國中中國文老師王政忠 （王2020_0420）	2012~2014年左右，王政忠於南投爽文國中開創MAPS教學法，開啟偏鄉翻轉的氛圍，爾後受到教育部協助，啟動夢N工作坊，聚集更多有夢想且熱血的教師
瑩光教育協會理事長藍偉瑩 （藍2020_0120）	曾任麗山高中化學科教師、2012~2014年曾參與潘慧玲教授的學習共同體計畫，而後曾擔任均一師資培育中心執行長，接著創立瑩光教育協會，為入校陪伴學校教師共備付出了相當大的努力

（續）

表1 菁英受訪者及翻轉教育簡述（續）

菁英受訪者（括號內為編碼）	背景簡述
南大附小退休教師溫美玉 （溫2020_0629）	從2011年左右便開始出版各式教學書籍，後來在臉書成立「溫老師備課趴」後，翻轉聲量愈來愈大。親子天下也為其出書，爾後開始開創自己獨有的教具，在小學翻轉教育中獨占鰲頭
親子天下執行長何琦瑜 （何2019_1205）	親子天下在這波翻轉教育中出版了甚多書籍（如芬蘭教育、學習共同體、翻轉教育等），不少翻轉名師的著作也來自於親子天下出版社，並在2010年開始起就出版一系列關於翻轉教育相關的專刊，進行深入性的報導
誠致教育基金會董事長方新舟 （方2020_0515）	在2014年左右創辦「均一教育平台」不僅連結了當時在各地竄出的翻轉教師，也因為均一教育平台的網路科技聲量，讓各地的翻轉教師可以上線自己的教學影片，創建出臺灣中小學的教學共用平台，帶動這波翻轉教育熱潮
淡江大學教育政策與領導教授 潘慧玲 （潘2019_1219）	在2013年擔任教育部委託的「學習領導下中小學學習共同體之規劃與推動計畫」計畫主持人，將學習共同體推展至各縣市的試辦學校，為教育部將學習共同體正式導入中小學
時任教育部長吳思華 （吳2020_0421）	適逢2014年十二年國教上路，並於任內推動實驗教育相關法案，並將2015年定為「教育創新行動年」，為創新教學及翻轉熱潮推波助瀾，更以教育部官方的力量支持許多草根翻轉教師

肆、臺灣「翻轉教育」生成圖像

從脈絡分析的觀點，以下從觸發脈絡與構連脈絡，探究臺灣「翻轉教育」的生成圖像，包含國際教育熱潮被轉譯進來而成「勢」之力、對「翻轉教育」內涵歧異想像反而聚積力量的觸發，後來構連脈絡如何串連起各方勢力而成「翻轉教育」之勢。

一、觸發脈絡：轉譯成「勢」之力

教育改革不會在一夜之間生成，必定有其脈絡性。本研究發現，國外教育熱潮（日本學習共同體、美國可汗學院）被引進臺灣之後在地化的轉譯歷程，再加上各自表述的「翻轉教育」內涵與再意義化，成為國內翻轉教育的觸發脈絡，醞釀讓「翻轉教育」成「勢」之濫觴。

(一)國外教育熱潮的轉譯與在地化歷程

其實在前述2013年華山文創園區舉辦「翻轉Flip」年會、何琦瑜等人（2013）的《翻轉教育：未來的學習、未來的學校、未來的孩子》一書中首次出現「翻轉教育」一詞、呂冠緯（2015）認為「2014年可以說是臺灣教育界的翻轉元年」之前，約莫在2012年之前，就有兩條主要軸線逐漸醞釀「翻轉教育」生成，一是搭著媒體掀起的日本佐藤學學習共同體熱潮，併合國家之力於臺灣教育現場在地化的歷程；另一則來自「翻轉」一詞的原始意涵，由教育非營利組織誠致教育基金會仿效美國可汗學院所建立的均一教育平台，意圖透過科技讓弱勢孩子也有學習的機會。這兩條軸線最初分別發展，在「翻轉教育」一詞如日中天之時，也逐漸融於「翻轉教育」大傘之下。以下研究者先分別說明這兩股國外教育風潮如何在臺灣鋪陳醞釀成為「翻轉教育」的觸發脈絡。

1. 媒體聚光燈下的日本學習共同體及在地轉化

儘管早在2011年，新北市國民教育輔導團早已赴日參訪濱之鄉小學有關學習共同體的實施情況（陳春男，2013），但讓「學習共同體」成為教育風潮的重要關鍵，則是媒體——親子天下，就如同潘慧玲訪談所言：「我覺得學習共同體在臺灣能夠有這樣子的熱潮，媒體的推動力量太強了；佐藤學過去來過臺灣，一點迴響也沒引起」。2012年4月，親子天下出版《學習的革命——從教室出發的改革》一書，在臺灣掀起一股學習共同體熱潮，臺北市和新北市同年接著派員赴日考察並著手推動（阮孝齊，2014），其後2、3年間，也陸續有嘉

義市、桃園縣、新竹縣、彰化縣教育人員前往參學（潘慧玲等，2015）。親子天下執行長何琦瑜敘述當初把日本學習共同體「找」進臺灣的思考：

當時就是十二年國教計畫準備上路，上路的前期引起非常多的討論的爭議。所以我希望用我媒體的角色……媒體就是一個聚光燈，你決定把燈打在哪裡，這個世界就看到那個角落，所以我那時候想做這個議題設定，就說我想把大家的焦點從考試轉移到教學這件事情上來……那時候我找到了日本佐藤學的，那個《學習的革命》這本書。（何2019_1124）

何琦瑜回想因緣際會聽了一場佐藤學在臺灣的演講，同時認識佐藤學的臺灣博士生黃郁倫，牽起了關係網絡。何琦瑜後來閱讀了幾本佐藤學經由中國大陸的翻譯著作之後深受感動，於是整併他原本的兩本著作，再加上後來的訪談，《學習的革命——從教室出發的改革》這本書正式誕生，成為推波助瀾的重要媒介。該書對學習共同體的倡議，成為後來政策實踐上很重要的推手（阮孝齊，2017）。

雖然同樣稱為「學習共同體」，但潘慧玲認為臺灣現今教育場域所談的學習共同體，已非日本佐藤學的學習共同體，而是位移轉化後的呈現。日本「學習共同體」在地轉化實踐可從國家角色、在地語彙創造以及系統範圍的擴展三個面向說明。在國家角色方面，原本國家沒有太多角色介入的日本「學習共同體」到了臺灣，官方角色及經費上的挹注，成為重要的推動力量之一，就如阮孝齊（2017）指出，因著十二年國教底下的「精進國中小教學品質計畫」提供資金，讓學習共同體順利走進政策，從而成為許多縣市辦理學習共同體的補助依據。潘慧玲同樣也提到這段歷程：

當時我們在推學習共同體的時候，整個的環境脈絡跟日本完全不一樣，日本沒有這麼多的政策介入……當時我就說……要把學習共同體變成政策選項，如果你不是政策選項，唉呀學校會應付你[分組合作學習的]政策都來不及了，我還搞一個學習共同體呀？不可能的。所以就在教學精進計畫，就把學習共同體成為學校可以選的項目之一。（潘2019_1219）

潘慧玲在2012~2015年間主導教育部委託之「學習領導計畫下的臺灣學習共同體」計畫，她強調在過往的教師專業發展評鑑政策基礎上，該計畫雜揉了西方重要的概念或工具，包含「重理解的課程設計」（understanding by design, UBD）等，與最初奠基在授業研究（lesson study）上發展的佐藤學學習共同體（方志華、丁一顧，2013）已經有所區別。

創造在地語彙也是在地化軌跡歷程，包含將「學習共同體」區分為以教師學習社群為核心的「教師學習共同體」以及課堂層次的「課堂學習共同體」等，而創發與改變的原因涉及主導者的專長範疇以及教育圖像，因潘慧玲的「領導」專長，順勢將原本日本聚焦的「課程」擴展至以學校系統為中心，希望學校本身能成為一個「自我創生系統」。潘慧玲說：

在日本他們叫作公開課，這些term呢！我們就在想說在臺灣，因為我很希望創造一個教師學習社群，後來我們把它叫作教師學習共同體嘛！那在[日本]lesson study有三個步驟嘛！所以我就要創造[臺灣]共同性的語言，我把它叫做共同備課、公開觀課、共同議課，所以現在備課、觀課、議課[就是從那時候來的]……那在臺灣推動學習共同體，我跟佐藤學不一樣的切入點，在於他是一個課程學者，我是一個領導的學者，我們不一樣。所以佐藤學他經常是由課堂直接切，我們

所著重的一定是學校行政的層級，在教師的層級，彼此互相互助合作，再到課堂的層級，所以就創造了另外的語言，就是「課堂學習共同體」。那「課堂學習共同體」裡頭就會有師生共學、生生共學，那「教師學習共同體」就會有師師共學……所以我要講的另外一個語言，「共學」也是從我們這裡出來的……。（潘2019_1219）

總的來說，日本學習共同體位移至臺灣後，透過媒體聚光燈的加乘效果、政策支持下，很快速地席捲臺灣教育界，而來自學界的潘慧玲從其專長範疇及在地教育圖像，由新語彙的創造、語彙內涵重點的改變、系統範圍的擴展等面向，形成全球在地化的效果，積累臺灣「翻轉教育」的觸發脈絡。

2. 美國可汗學院到均一教育平台的轉化

2006年孟加拉裔美國人S. Khan成立的可汗學院（Khan Academy）數位平台提供學生免費觀看教學影片，透過這個平台「給任何地方、任何人免費共享一流的教育」（Khan, 2011, 2012）。受到這股數位學習浪潮的影響，國內財團法人誠致教育基金會仿效美國可汗學院的理念也成立「均一教育平台」，透過雲端平台，提供「均等、一流」的啟發式教育給每一個人（均一教育平台，2022），讓教師因材施教、學生自主學習，也同樣是在「分享知識」下的理念誕生的。

薛慶友與傅潔玲（2015）從數位學習平台的應用與評析比較可汗學院和均一教育平台的相似及差異性，然而卻忽略追溯從可汗學院到均一教育平台可能的位移軌跡。均一教育平台的創辦人方新舟與Khan一樣都擁有非教育背景的專業，但因長期投入偏鄉教育，發現偏遠地區的公立學校有長期存在師資缺乏的議題，受到當時可汗學院熱潮的影響，遂決定與時任均一中小學董事長且也關心教育議題的嚴長壽合作，方新舟提到開始合作的緣由：

那差不多到2012年的時候，呃，嚴長壽先生……因為他在2011年的時候，寫了一本《教育應該不一樣》這本書，那這本書出來以後，得到了很多的回應。那同一個時間，我們就在討論，好，他那邊有一個基地，那剛好美國的可汗學院，那個時候呢就開始愈來愈流行嘛！所以我就找了美國的朋友，把可汗學校的軟體，把它授權過來，然後找了臺灣的朋友，開始把它中文化。那我還得到了嚴長壽先生的同意，就是他有均一中小學，那我們就有均一教育平台，那這樣子的話，虛實整合看看我們兩個能不能對臺灣的教育起一點點的作用這樣子。（方2020_0515）

2012年10月均一教育平台正式上線，秉持著當初基金會的使命「關懷弱勢，科學救國」，在最初的四、五年間，均一教育平台在臺東、花蓮、宜蘭、屏東、雲林等非大都市優先推行，但正式上線後的推動過程困難重重。方新舟回想：

因為原來的影片我們是用可汗的影片嘛！那我們用原來把它打字幕在底下。那後來我們到臺東去的時候，那個臺東原住民的孩子說看不懂啊！因為他聽到的聲音是英文，然後他得看底下中文的字幕，然後呢！那個可汗在書寫的時候，他是寫英文，那個知識含量太大了，太複雜了，再加上可汗常常用的例子都是美國的例子，他最喜歡用的就是avocado，那我們把它翻成鱷梨，臺東的孩子說鱷梨是什麼東西……。（方2020_0515）

影片內容的文化差異使得即使打上中文字幕，臺灣學生可能也會因為不瞭解脈絡而聽不懂，再加上最初推行的縣市學生外語能力上的限制，使得學習依然困難。再者，當時的教師對於數位學習以及雲端工具使用的接受度不高，也是另外一個推動上的困難，就如方新舟所

言：

以那個時候老師的心態，即使我們把影片做得非常地棒也沒有用，因為在那個時候大部分老師對於使用這個雲端工具、數位學習，根本是不熟悉的。

基於上述原因，方新舟決定不再使用直接翻譯的中文版可汗學院，並開始嘗試理解最初美國的翻轉教室是透過何種方式去推動擴散和發展網絡，也促成後來臺灣翻轉教育構連脈絡的源頭，此於後文進一步闡述。

(二)各自表述的「翻轉教育」內涵與再意義化

儘管一般認為「翻轉」源於2006年美國的「翻轉教室」，然而研究者進一步以「翻轉教育」(flipped education)英文搜尋，結果幾乎圍繞在“flipped classroom”，並沒有“flipped education”相關呈現，足以顯見「翻轉教育」一詞非從外國挪用而來，而是國內的創意挪用，然後加以擴充。然而，國內教育界及媒體界不管是挪用、誤用、借用或重新詮釋再賦予新意義的歷程為何？這樣在地的重新再意義化，源自於對「翻轉教育」的哪些想像？而這些意義鬆散的「翻轉教育」內涵如何串起教育改革成為一股不可檔之「勢」？以下研究者先從各自表述的「翻轉教育」內涵談起，開啟「翻轉」二字的黑箱，釐清不同行動者對於翻轉教育的概念想像。

約莫2013~2014年，「翻轉」這詞彙在臺灣逐漸醞釀、集結並發散。葉丙成在訪談時提到2013年TED×Taipei以「翻轉」(Flip)為年會的主題(9/28~9/29)，可能是「翻轉」一詞在臺灣開始被“misused”的濫觴。葉丙成觀察：

那年的TED其實是做得還滿成功的，那個翻轉的概念，其實在那個時候，那個詞就在那年……Flip這個事情在臺灣社會就整個都……我覺

得大家都開始用這個詞，大家都把Flip這個詞當作是創新的代名詞，所以後來就不只是翻轉教學，還有翻轉什麼什麼、翻轉什麼什麼，很多人是2013年之後，大概有3、4年，就把翻轉當成是一個創新的同義詞。（葉2020_0108）

「翻轉」在TED×Taipei 2013有著由下而上的草根性（grassroots），更有著改變、創新的意涵，這樣的概念透過教育媒體的轉譯，可能催生或彼此生成「翻轉教育」一詞的出現。親子天下在同年11月14日出版《翻轉教育：未來的學習，未來的學校，未來的孩子》一書。該書以「翻轉教育」為書名，內容集結世界教育重大趨勢與改革思潮，包含日本佐藤學的「學習共同體」，也從日本、上海、美國、英國等國外教育風潮，探訪各國教育改革。在2014年9月號《親子天下》專刊（第60期）更以「翻轉教育」為當期主題，把焦點拉回臺灣的「翻轉教育」現場，封面次標為「一股由老師自發的教學變革，醞釀新一波教改能量，他們勇於自我革新，改造孩子的無動力狀態」。就如該期〈編者的話〉中描述當時民間自辦教師研習「秒殺」的盛況，可知在2014年暑假燃起的改變之火：

這個暑假，編輯部的記者們在週間和週末，都忙著分頭南北奔波參加不同的教師研習。這些教師研習和以前完全不同，不是被規定、要簽到、可以認時數、發便當的官方研習。這些研習很多都是老師自己發起、自己策劃、自己找場地、湊錢……在網路上揪團，一開放報名就「秒殺」。

2014年教師燃起的變革，某程度也和當時的政策脈絡有關，因為同年8月，十二年國教正式上路，而教育圈同時逐漸醞釀著變革性新課綱的出現，助長整個改變的能量。親子天下執行長何琦瑜談論到「翻轉教育」一詞發展的過程：

其實翻轉教育早期引進臺灣的時候，不是談這個意思，它從那個 flipped classroom 接續而來的概念……但是後來我們去整個重新定義它這一波……我們其實想定義這個 moment，這是一個由下而上的，從教學者為中心，轉換到學習者為中心的，這種轉換，這種翻轉。……那這個翻轉教育，沒有要顛覆任何人，它只是翻轉你的視角，把你所在意的事回到教與學。這個整個學習的本質跟本身，教學者的改變，跟學習者的改變，驅動了接下來我們看到的所謂的教育改革。（何2019_1205）

從「翻轉教室」到「翻轉教育」，從原本單純的科技操作融入課堂改變教學方法，延伸到以學習者為主體的教學理念，從過往傳統教育的教學者為中心到學習者為中心。這樣的再意義化其實聚焦於教學與學習本身「方向性」的改變。與其說「翻轉教育」，其概念內涵則聚焦「教學」（learning）型態，而非廣泛的「教育」（education）。「教育」本身通常含括的範圍更大、更廣，還包含教育行政、領導、學校文化、非學校型態、非正規的學習等。

上述教學型態「方向性」的改變，臺大葉丙成教授則以「狹義」及「廣義」橫的「範圍」來說明。對於廣義的「翻轉」（即「翻轉教育」），他認為其實就是「創新教學」。葉丙成同時也提出疑問：從教師中心轉換成學生中心，或者以提問為主的教學方式，可能在很早的時期就有這樣的教學法了，那還能稱之為「翻轉」嗎？時任教育部長的吳思華也將這一波翻轉教育連結到更廣泛的教育創新、創造力教育及實驗創新，他說：

臺灣的這一波實驗教育，或者是翻轉教育，它其實是有一個相當長的時間，就對我來講，我們的創造力教育到現在已經是從2000年做到現在了，這個社會其實從很長的時間就孕育了，孕育了很多人對現狀的不滿，而希望去翻轉的這個動能……其實像嘆浪客，嘆浪客都比那個

還更早開始做嘛！那時候開始推動資訊教育的……。（吳2020_0421）

「翻轉教育」一詞在2013~2014年就如吸盤，匯集各方能量，很快地成為創新教學的共同語言。王政忠、溫美玉、張輝誠的「翻轉」行動在這詞彙出現之前，已經持續進行並累積許多創新教學經驗。從師專畢業進入教育現場就開始進行創新教學的溫美玉提到：

我從第一天[就]開始[跟別人不一樣]……我一直覺得我做的東西就是不用翻轉，別人要翻轉，我不用翻轉的，因為我一直都走在很前面。（溫2020_0629）

溫美玉認為自己並不需要特別去強調自己是「翻轉」教師，因為她沒有翻轉，她打從一開始就從事創新教學，是後來「翻轉」一詞的出現，自己才被稱為是翻轉教師。張輝誠（2015）在《學·思·達：張輝誠的翻轉實踐》專書自序中也寫到自己從教書第一年即著手進行創新教學實驗，退伍後再回到教學工作，開始自編講義、創新教學活動，隔年第一次打開教室，邀請同校國文科教師前來觀課。同樣地，王政忠（2016，頁33）也在其專書《我的草根翻轉：MAPS教學法》自序中寫道：「MAPS的發想與實踐初期，相當土法煉鋼，所有教學策略的設計主要是根據我過去的十六年教學經驗」。王政忠的訪談中，也能看到「創新開始等同於翻轉」的發展軌跡，他說：「當我開始在做教學改變的時候，2012年，那時候我其實是沒有聽過[翻轉]這兩個字的」。儘管如此，「翻轉教育」一詞卻在臺灣發展出變革性的意義。葉丙成說：

過去大家在做他的創新，可是你很難形成一個勢……。所以我覺得，那個是一個，剛好有一個term，那大家都起義來歸，大家本來就有在

做創新教學，現在就說大家來做翻轉。（葉2020_0108）

開啟「翻轉教育」黑箱，發現「翻轉」一詞在臺灣教育的脈絡下有多重的意義指涉，其範圍從小至接近美國翻轉教室中使用科技在課室內進行翻轉的原意，大至在目前臺灣教育環境中等同於創新教學的翻轉，不同行動者有不一樣詮釋的方式。「翻轉教育」的重要關鍵人對於臺灣的「翻轉教育」何時開始、如何開始、重要關鍵因素及意義內涵，有著殊異的理解與圖像。有的認為「翻轉教室」到「翻轉教育」是「誤用」的結果；有的行動者抓住這個態勢，認為透過媒體的力量重新定義、重新命名，能夠驅動教育改革；有的從創新教育的角度理解「翻轉教育」，有的從更遠的1990年教育改革後一連串的政策鬆綁與教育現場氛圍改變的脈絡進行理解，而上述這些意義鬆散的想像某程度成為鋪陳觸發「翻轉教育」風潮之「勢」的因素之一。以下的構連脈絡則進一步具體說明重要關鍵人對於臺灣「翻轉教育」的殊異理解如何反而彼此構連的行動，強化「翻轉教育」的集結力道。

二、構連脈絡：跨界連結、媒體科技助攻與國家角色

「翻轉教育」一詞的各自想像觸發各方能量，把所有想改變的力量匯集到「翻轉教育」一詞之下，觸發脈絡發展本身提供了一個利於影響構連的平台，而接續的構連脈絡將「翻轉教育」之社會網路連結起來，成為這波教育改革的有力助攻。「構連」的主體除了各創新教學發起人外，與第一波教改很不同的是，媒體、非營利組織，甚至商業的力量都加入其中，特別是科技發展的助攻，讓社群媒體或各種新媒體得以擴大翻轉力道。在不同的網絡構連中，透過菁英訪談，發現有三個元素是翻轉關鍵人共同提到的軸心聚合，包括2014年臺大翻轉教室工作坊、嚴長壽、親子天下。以下分三個部分來說明「翻轉教育」發展之構連脈絡，一是鏈結關鍵人軸心的出現，二是科技、媒體與商業之助攻，最後討論在這波翻轉教育背後隱形的國家角色。

(一)鏈結關鍵人的軸心

「翻轉教育」關鍵人構連軌跡可分為兩主要網絡，一是學習共同體的網絡連結，另一則是以「2014年臺大翻轉教室工作坊」為軸心，鏈結起「翻轉教室」關鍵教師之網絡，並很快的向外延展、彼此加乘，後來也把學習共同體網絡也鏈結進「翻轉教育」，而科技、媒體與商業成為「翻轉教育」的加溫器。

1.學習共同體的教師社群網絡連結

如前所述，在「翻轉教育」成「勢」之前，學習共同體在媒體推波助瀾下已經在教育界掀起一小波熱潮，然而卻也在「翻轉教育」如日中天之際很快的銷聲匿跡，或說被整合於「翻轉教育」之中，就如潘慧玲在訪談所言：「我覺得我完成我的階段性任務」。

潘慧玲承接的教育部學習共同體計畫逐漸推進教師共學網絡，其中「藍偉瑩是搭上我們這樣子的一個平台，我也非常開心，我們讓一個老師發光發熱」，潘慧玲說。學習共同體網絡布署關鍵人，也是時任麗山高中化學老師的藍偉瑩，回想潘慧玲與她的聯繫過程：

那時候潘老師比較想要找一文一理[做公開課]，但沒有任何一個學校可以出兩場，只有我們學校跟她說我們可以，所以她後來就來我們學校辦，所以那是第一場做公開課，所以其實那一場我認識了很多人……後來潘老師問……可不可以幫他們去臺東做公開授課或講師，那時候我才幫忙……。 (藍2020_0120)

在因緣際會之下，藍偉瑩開始了一場又一場學習共同體的開展、行動者的聚集與體制內下一步的教師連結與布署，藍偉瑩接續談到從公開課講師、學習共同體領導者再到整個學校教師社群網絡的建置：

我自己就辦了臺北市的自然科研習，關於學習共同體，因為我這樣大

概做了快一年……然後到最後反正就一系列，完了之後就開始就成立了好幾個社群，因為我也把我們學校幾個頭抓出來，所以本來地科就有社群，後來有國中理化、高中化學加高中物理加高中生物，所以我們就把自然科的社群弄起來，所以就讓大家開始做這個事情。後來臺北市也開始支持老師的這種跨校社群，所以那時候就開始做這個事情。（藍2020_0120）

日本佐藤學學習共同體透過政府資金挹助及相關計畫導入，接著由試辦學校執行布署本土化學習共同體體制的開展，穩定不同情境的連結帶起臺灣教師社群的網絡。其中的領導型行動者藍偉瑩從原先在體制內「被動」導入學習共同體計畫，到成為學習共同體公開課程的講師，辦理相關研習並帶領教師成立社群，就如潘慧玲所言：「她就是跟我們有這樣子的緣份，就開啟她一路向前」。「在翻轉這一波，其實真正帶起來還是靠佐藤學進來……其實第一波真的是學習共同體，是趁著這個東西，其他才有聲音的」，藍偉瑩說。儘管一般認為2014年在臺大舉辦的「翻轉教室工作坊」才是臺灣翻轉教育的濫觴，包含嚴長壽先生寫給葉丙成《為未來而教》的序言也直稱那場工作坊「帶來的討論、報導與激起的漣漪，可謂臺灣真正翻轉教育的元年」（頁3），而藍偉瑩也是那場工作坊的火種之一，將學習共同體搭上翻轉教育的浪潮之中，儘管藍偉瑩稱自己是「路人」，「他們才是翻轉明星」。

2. 「翻轉教室」網絡串起「翻轉教育」軸線

2014年，當學習共同體正在以公開課和教師社群開始布署之際，均一教育平台也舉辦第一場翻轉教室工作坊。正如潘慧玲找到了藍偉瑩，許多受訪談菁英異口同聲地指向2014年1月25日舉辦的「臺大翻轉教室工作坊」正是串連「翻轉教育」領導人的關鍵活動，雖然他們在訪談時都講成「『翻轉教育』工作坊」。儘管名為「翻轉教室」工

作坊，究其內涵其實已經是後來「翻轉教育」的概念。在「2014年臺大翻轉『教室』工作坊」報名資訊中，我們已經可以讀到「翻轉『教育』」的內涵：

「翻轉教室」是美國從2007年開始帶出的教育反思，重點在把學習主權還給學生，進而能達到老師因材施教，學生自主學習的教育理想。在少子化趨勢、網路數位工具成為重要學習工具，以及啟動十二年國教的背景下，我們期待藉由實踐經驗的分享與交流，鼓勵老師由知識的「教導者」轉型為學習的「引導者」，強化學生自主學習的能力。（國立臺灣大學師資培育中心、國立臺灣大學教學發展中心，2014）

該活動由國立臺灣大學師資培育中心、國立臺灣大學教學發展中心主辦、財團法人公益平台文化基金會、財團法人誠致教育基金會承辦，協辦為親子天下、教育部資訊及科技教育司。講者團隊包含工作坊主任葉丙成、呂冠緯、張輝誠、藍偉瑩、鍾昌宏、孫譽真等教師，上述單位與人在後來的翻轉教育風潮與實踐中，各有其角色。其中，誠致教育基金會方新舟是主要構連的靈魂人物，他回想這段籌辦連結的歷程：

……我們派的人到美國去，去瞭解他們這個翻轉教育是怎麼推動的，然後在2013年9月的時候，就決定了要在2014年辦一個翻轉教育工作坊，那在那個之前呢！我就在找，到底臺灣有哪幾個人在翻轉教育上面已經有開始在努力嘗試的，我就找到了葉丙成老師，找到了張輝誠老師，找到了鍾昌宏老師，那王政忠老師那時候其實是還比較慢的……。（方2020_0515）

當時為臺大教學發展中心主任的葉丙成也談到當時方新舟來找他

的主要原因是方新舟在推翻轉教學過程中，逐漸體會到教師的改變才是核心，「翻轉教學這個東西要做的話，它只有拍片是不夠的，它要教會老師怎麼用這個事情」，葉丙成說。2014年這場翻轉教育工作坊只是連結的開始，之後以此陣容與氣勢，

在台北、台中、台南、台東、花蓮等地舉辦大型翻轉教學工作坊，提供BTS教學法、學思達教學法、學習共同體、分組合作學習、合作探究方法、教學短片錄製等課程，引導老師藉由思考與實作，逐步建構出以學生學習為主題的課堂樣態。（誠致教育基金會，2015）

上述可知，臺灣由「翻轉教室」到「翻轉教育」的過程，不僅是均一教育平台布署發展體制內教學與教育氛圍改變，也把大學端與中小學網絡的行動連繫起來，更位移了翻轉教師的角色位置，從沒沒無聞到成為舞台焦點，並開始拓展其各自的穩定網絡社群。方新舟目睹這些變化：

這幾位先行者，他們已經都在那邊蹲點、埋頭苦幹好多年了，但是一直都沒有被看見，我們能夠做的就是搭一個平台，讓他們在這個平台上面被看到。我們2014年第一次的翻轉教育工作坊，我們讓臺灣社會看到學思達，讓臺灣社會看到均一教育平台，讓臺灣社會看到BTS。（方2020_0515）

張輝誠（2015，頁18）在《學·思·達：張輝誠的翻轉實踐》專書中也談到這場工作坊如何讓學思達進入快速成長期：

方先生誠摯邀請我擔任2014年1月「台大翻轉工作坊」的主講人，並且把最重要的主場給了學思達，嚴長壽先生受方先生之邀共同舉辦，

同時就坐在頭排聆聽……演講完之後，方先生將演講過程錄影、剪輯、上字幕、放上YouTube，學思達進入極速翻轉狀態……共有十二萬人次觀看過……是方先生讓學思達進入快速成長期。

張輝誠也多次在擁有7.5萬成員的臉書「學思達教學社群」談及他的感謝，他認為「臺灣近十年，新一波翻轉教育浪潮，背後最大推手，其實是嚴長壽董事長和方新舟董事長」。方新舟與嚴長壽無疑成為鏈結臺灣翻轉教育關鍵網絡的軸心，從這些翻轉教師出版專書幾乎皆有兩人推薦序可見一斑（除了溫美玉沒有兩人推薦序、藍偉瑩只有嚴長壽推薦序之外），但皆為親子天下出版。

(二)科技、媒體與商業之助攻

親子天下在這波教改的強大影響力量是不爭的事實，隨著科技的發展，特別是臉書使用者恰巧在那段時間快速增加，都讓翻轉教育風潮推至最高，之後還有書商的力量介入，都成為翻轉教育之火的助燃器。

1. 親子天下：強化連結與聚光

親子天下作為一個媒體，在翻轉教育風潮中跨越媒體「報導」的消極性角色，成為參與教育改革的行動體，不但積極扮演起連結翻轉教育行動教師的角色，還成功的把公眾的焦點視線轉到翻轉教育上。受訪的翻轉菁英無一不談到親子天下的重要角色，例如王政忠就提到：

親子天下在這當中扮演了很重要的關鍵角色，這事實上沒有錯，從2014、2015年開始，推波助瀾，所謂翻轉教育名師啊！帶進這個概念啊！然後，嗯！他們的確發揮了很大的一個promote的力量，非常大。（王2020_0420）

張輝誠也談到：

我覺得真正的關鍵是親子天下，媒體。因為，我覺得他做了兩件很重要的事情，包括佐藤學……因為潘慧玲把佐藤學引到臺灣之後，親子天下開始報導，開始幫他出書，真正產生影響力的不是潘慧玲。（張2020_0116）

就如同2014年初臺大翻轉教室工作坊的關鍵構連行動角色，親子天下也緊接著進一步透過「翻轉教育·創意教師100」活動擴大翻轉教育影響範圍，從活動宗旨，我們可以讀到親子天下作為一個媒體，參與教育改變的積極性角色。

我們十分期待這樣的改變能持續發酵並擴大影響力。2014年，《親子天下》決定募集百位擁抱翻轉力量的「創意教師」，鼓勵教育工作者大膽秀出不一樣的「翻轉教育」思維，並鼓勵後續組成網路社群，讓有意改變的教育工作者彼此觀摩，相互打氣；更讓新世代的教與學創意好點子，能透過相互交流，打造師生共同成長的教育創造力。（何2019_1205）

親子天下執行長何琦瑜對於這段構連的歷程回憶道：

我當時想，其實我應該把有熱情的老師召喚出來，讓他們看見彼此，你們就知道說吾道不孤，其實不過就是有一群人一起走。所以2014年我們做了教育創新。那時候不叫教育創新，我叫「創意老師」，翻轉教育的創意老師一百個，結果來了兩百個徵件……所有符合規定的老師，我通通邀請來……我就邀請一些人來短講，每個人講講他自己在學校裡面做的事……其實就是社群。（何2019_1205）

各個翻轉教師因為這場聚會形成相互聯繫的網絡，親子天下其中

扮演了聚集網絡的關鍵中介，後來還出了一本專刊，「把所有的老師的故事都寫出來了，我們就開始描繪這個現象，就是老師的自我革命啟動的一個新教改」，何琦瑜說。

接著再透過一場接一場與教育部共同合作舉辦全國性的翻轉教育工作坊，超越當初方新舟自主舉辦的翻轉教育工作坊，將各地的翻轉網絡互相聚集。正如何琦瑜所述，「媒體其實沒什麼，就是一個聚光燈。你決定把燈打在哪裡，世界就會看到那裡，就會引導大家討論的焦點轉移」，因此當大家提到翻轉教育，就會想到媒體之下的「那種」翻轉教育，那是一種被形塑出「一股強而有力由下而上翻轉的草根力量」，充分發揮媒體議題設定的功能。

媒體在翻轉教育過程中充分發揮作為第四權的社會公器角色，但同時作為商業機構，也與翻轉明星教師產生互相拉抬的相乘效果，短時間快速推進臺灣翻轉教育熱潮，讓「翻轉教育」很快成為教育媒體與現場的關鍵字；只是「水能載舟，亦能覆舟」，商業本身獲利的本質與媒體特性產生的雙面性如何影響教育現場，亦是值得關注的議題。

2. 臉書促成社群快速生成連結

除了親子天下扮演關鍵性的角色，科技的發展也成為教師社群快速連結的重要媒介，翻轉菁英教師異口同聲談到社群媒體的強大效果，特別是臉書出現之後造成的群聚效應，更加快速推升翻轉教育的影響力道。2006年正式上線的臉書不斷的演化改良，到了2010年開始建立「社團」新功能，更加容易上手的介面和功能讓臉書成為當時的社群熱潮。葉丙成明白點出了臉書社群與翻轉教育網絡重疊的時間軸線，他說：

你看一般老師，其實很多人加入臉書的時候也差不多10年、11年，也就是說，臉書那個社群剛好要take off，然後那我們幾個可能之前比

較有在用臉書的，比較會，可能那時候可能還善用臉書的這個，順著臉書起來的這個勢頭。（葉2020_0108）

翻轉教師紛紛開始使用臉書，並積極經營，讓臉書平台成為自媒體。舉例來說，溫美玉最早就有在網路上寫部落格分享日常及教學小事的習慣，臉書讓「溫老師備課趴」快速形成社群。她描述這過程：

無名小站那時候，大概2000多一點，我什麼都寫啦……那時候部落格基本上它就是一個個人的……並沒有一定要聚焦在教學的這個部分。那後來是因為FB……我教高年級的時候呢！我就剛好跟一個也是老師，他說……那我可不可以跟你一起備課……我就想說我以前都是自己在做，那我就說好，那我們就叫做，來一個把我做的東西可以分享出去，叫做「備課趴」，備課party這樣子，我就用這樣子的概念，我那時候一直在找什麼樣的媒體，可以去做這樣的事情。後來就發現那個FB可以，所以我就用FB。（溫2020_0629）

臉書更具互動性，也因為大數據的演算關係，更容易聚集對於這些教學法有興趣的人，從單向分享，再到一群人聚集結盟，它讓「溫老師」變成「溫老師網絡群」。與溫老師同樣透過臉書讓個人變成網絡群的例子還有王政忠與夢N，王政忠最初透過MAPS教學法經由親子天下媒體的聚焦後成為翻轉教育網絡中的一位行動者，而後運用臉書平台建立「夢的N次方——我實踐我驕傲」時，讓臉書成為了動員的角色，在網絡上形成並串聯及匯聚更多行動能量。葉丙成認為臉書的操作絕對與翻轉教育這股「勢」的形成有密不可分的關係，他說：

我跟輝誠對於利用臉書來做宣傳，來promote想法，這樣的能力，這兩個在用臉書這塊做得還滿……會運用臉書社群去推廣我們的想法跟

概念的能力，或是說吸引更多follower的這個能力，我覺得我們兩個在這塊算是還滿不錯的。所以就變成演講再搭配社群，讓這個勢就比較容易形成這樣子。（葉2020_0108）

如果說媒體是一盞聚光燈，將所有網絡給聚在一起照亮其相互結盟的過程，那麼臉書社群就如同孢子般，快速的發散與串聯讓網絡可以迅速的成長和具有能量。

除了親子天下與臉書社群作為商業力量的推波助瀾，還有另一股在背後的商業力量也連忙加材火，那就是書商，就如藍偉瑩所言：

其實本來教育現場除了教學跟翻轉，它本來就也是一個事業體，它本來就有很多複雜的東西，所以你認真去分析，你就會發現它到後來會變成一個很大的產業，你看很多，你說到後來，他們很多相關的研習或者是出來辦的研習，其實書商都是協助的！（藍2020_0120）

然而，書商如何去構連使其成為「一門好生意」，又是另一個議題了。

（三）翻轉教育背後隱形的國家角色

有人認為翻轉教育之所以能形成一股聚集的聲量，乃在於它打破過去由上到下的教育改革方式，爽文國中王政忠老師更以《我的草根翻轉：MAPS教學法》的書名來形容自身的翻轉是一種草根式的行動。不少翻轉教師也認為在這波翻轉教育網絡形成過程中，教育部或者官方並沒有提供支援，全然是透過教師自主形成網絡而來。然而，從觸發與構連歷程之脈絡性分析可以發現許多國家的痕跡或隱形支撐，鷹架出翻轉教育風潮的可能，不管來自中央或地方。就中央層次而言，教育部以教育政策、經費與措施等工具，成為翻轉教育行動的大脈絡，例如十二年國教上路、新課綱改革的配套需求、科技教育的重視等。舉例來說，在2012年左右方新舟建立「均一教育平台」之

際，教育部於2013年規劃全面性的「新一代數位學習推動計畫」並於隔年正式實施，把大規模開放式線上課程磨課室（MOOCs）列為重點政策之一。而繼2014年方新舟等人成功地自主性在臺大舉辦第一場「翻轉教室工作坊」後，同年3月在臺東舉辦的工作坊便是由教育部指導、臺東縣政府主辦、均一中小學承辦，並在同年年底及2015年年初，教育部主動邀請國立臺灣師範大學師資培育與就業輔導處、靜宜大學師資培育中心、文藻外語大學師資培育中心，分北、中、南三區辦理「翻轉教室工作坊」。在臺灣比較傾向「中心化」（centralized）的政策環境中，中央政府的教育政策方向對地方政策主軸往往有著決定性的影響，例如全臺後來有21個縣市推動學習共同體，有的即加入教育部專案、或納入精進教學計畫等（阮孝齊、王麗雲，2017）。

從這個軌跡來看，教育部雖非點燃火焰的第一顆火種，卻在燃煤之際持續推動支持，讓星火可以燎原。何琦瑜也認為，一開始的確是由教師由下而上發起，後來媒體報導之後，政府開始有意識地支持這個運動，但從背後支持以降低了官方的影子。何琦瑜說：

其實當時這一波呼之欲出的這種老師的力量自主研習的風潮經過媒體大量傳播以後，其實我覺得它也讓各縣市政府跟教育部決策者開始有一種感覺，然後感覺說，他們的角色要稍微退位……譬如說王政忠的夢，其實是吳思華支持的，他給了他很大一筆錢然後拿去運作這件事情，但是他，吳思華很聰明的是，他站在後面，他讓王政忠在前面。（何2109_1219）

同樣地，藍偉瑩也提到時任教育部長吳思華對於這波翻轉教育的傾聽和瞭解是這個網絡形成的關鍵，她說：

因為部長開始去接觸這些老師，也去了解大家在做什麼事，也鼓勵跟支持大家，不然其實不會有以後後續的這一些，所以部長其實是一個

很重要的角色。(藍2020_0120)

有趣的是，儘管過程中看見不少政府的力量在支持教育改革的進行，時任教育部長吳思華提及國家在翻轉教育中扮演的角色時，卻不因此而邀功，反而是對翻轉教育的草根性質相當肯定，認為翻轉教育的網絡其實是經過一段很長時間的醞釀，包括過去教改造成的不滿以及大環境推下的相關政策，都是形成的關鍵，「我自己是覺得說，其實那個應該是英雄造時勢」，吳思華說。

不管是「英雄造時勢」還是「時勢造英雄」，在本研究中可以發現翻轉教育風潮形成過程中，兩者呈現出雙向的交互影響動態關係，而非單向的因果論斷，如同王政忠所言：「臺灣能透過自媒體的發聲乃是建構在一片自由的土地上」；也如潘慧玲談到學習共同體的「土壤」：

我有基於臺灣本土的實踐經驗，我們並不是zero耶！怎麼可能。我們教師專業發展評鑑，讓老師也打開教室，如果我們沒有這個土壤，事實上我們學習共同體也很難去做得起來。(潘2019_1219)

而所謂的「時勢」、「土壤」，更早之前就開始積累蓄發。從1990年代的第一波教改到翻轉教育已經歷經超過20年，全球的發展從工業走向數位，臺灣社會從威權持續走向民主，這些翻轉教育所在的政治、社會與文化巨觀脈絡，成為不可或缺的「背景」存在。在這大潮流的環境改變之下，吳思華認為，「國家應該扮演一個催化劑的角色」，因而在這波草根翻轉的網絡中，我們見到國家隱形的催化支持成為這個網絡更加穩固發展的力量。

伍、結論與討論

隨著1990年代第一波教改對教育的鬆綁解構、九年一貫，2010年代隨之而來的十二年國教、佐藤學學習共同體、美國的翻轉教室等風潮，加上臉書

社群媒體的興起等，特別是教師社群團體的構連，如何鋪陳翻轉教育的可能性？翻轉教育生成的圖像為何？本研究受到政策社會學「脈絡」觀點的啟發，重新細緻概念化並層次化「脈絡」觀點，運用菁英訪談與文件分析的方式，以政治、經濟、社會文化等巨觀層次脈絡為背景，企圖瞭解在大結構脈絡變遷的動態歷程中，居於中觀層次的臺灣「翻轉教育」風潮如何生成發展？其間行動者與觸發、構連兩個次脈絡的關係為何？社群媒體、平台或是國家在翻轉網絡中又是扮演何種角色？研究發現，約莫在2012年之前，有兩條主要軸線逐漸醞釀「翻轉教育」生成之勢，成為「翻轉教育」的觸發脈絡，一條是媒體聚光燈下的日本學習共同體及其在地轉化，另一則為美國可汗學院到均一教育平台的轉譯過程。以均一教育平台為軸心的「翻轉教室」網絡後來則以「2014臺大翻轉教室工作坊」串起臺灣整個「翻轉教育」軸線，並透過媒體及藍偉瑩將學習共同體串接到「翻轉教育」大傘之下，詳見圖2。

日本學習共同體、美國可汗學院位移至臺灣後，透過在地轉譯、國家支持與媒體聚光燈的加乘效果下，很快速地席捲臺灣教育界。全球教育風潮在地的轉化包含來自學界的潘慧玲從新語彙的創造、國家角色的介入引導、擴展至以學校系統為中心等面向，形成全球在地化的效果，逐漸建立起臺灣學習共同體的新內涵與樣態，而方新舟覺察到文化與教學環境的差異對於直譯版可汗學院產生的限制，從而開始把重點放在「教師」身上，也促成後來臺灣翻轉教師社群構連的源頭。

其間，親子天下、臉書更是扮演了翻轉教育網絡形成的關鍵中介——強化連結與聚光；不僅於此，親子天下在翻轉教育過程中跨越媒體「報導」的消極性角色，轉而成為參與教育改革的行動體，積極扮演起連結翻轉教育行動者的鏈結性角色，將當時在各地逐漸綻放的創新教學、翻轉教師和網絡很快地集結起來。研究也發現，翻轉教育風潮並非純粹草根性的構連而上，背後有著隱形的國家角色以不同的方式支持著，不論是學習共同體、翻轉教育工作坊、新一代數位學習計畫，以及前教育部長吳思華對於夢N社群的支

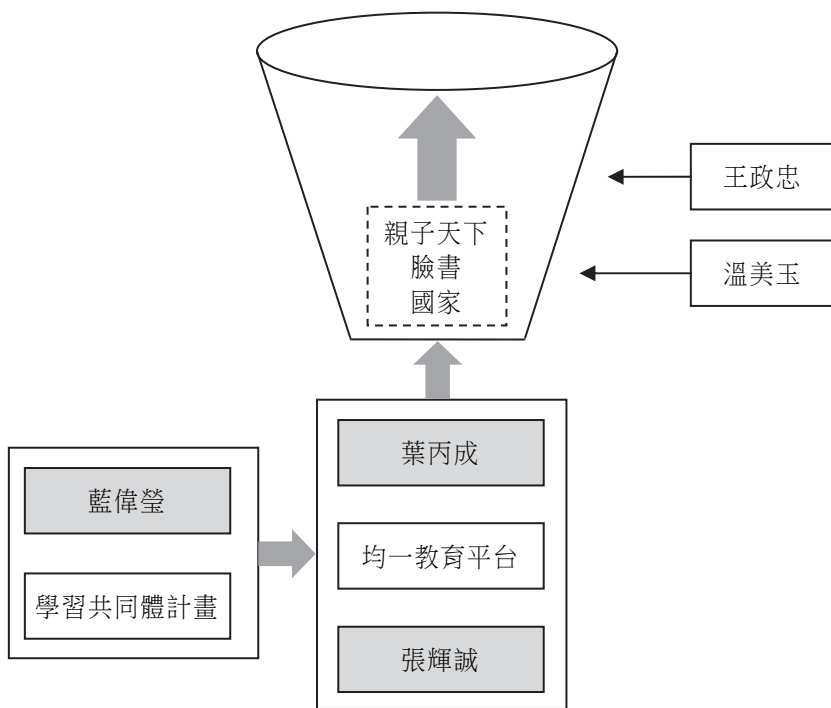


圖2 翻轉教育生成構連網絡

持，都可以看見國家隨著十二年國教、108新課綱等政策脈絡的推展，在翻轉教育中扮演民間網絡的支持性角色，許多民間單位、媒體與商業活動更是從旁推波助瀾，再次醞釀教育改變的氛圍及快速集結的集體改變行動。

總的來說，「翻轉教育」一詞的各自想像觸發各方能量，把所有想改變的力量匯集到「翻轉教育」之下，觸發脈絡發展本身提供了一個利於影響構連的平台，而接續的構連脈絡將「翻轉教育」之社會網路連結起來，成為這波教育改革的有力助攻。「構連脈絡」與「翻轉教育」之間也互為影響，除了翻轉教育行動者積極鏈結關鍵人，學習共同體計畫、均一教育平台自身發展作為非人的影響物所形成的構連脈絡，加上科技、媒體與商業快速添材火、國家支持角色，讓「構連脈絡」自身即產生變革的力量。當然，「翻轉

教育」的發展作為中觀脈絡，也使得「構連脈絡」更為快速有效。如圖2即呈現翻轉教育網絡的生成構連軌跡，除了原先兩群因位移而聚集的學習共同體及翻轉教室網絡外，王政忠和溫美玉則是後來進入網絡的行動者。值得說明的是，「翻轉教育」這各自想像的詞彙本身卻產生聚集的力量，透過活動主題的號召，成功的以「翻轉」的名義讓過去各自進行創新教學的教師被看見、集結，讓不同於傳統的各種創新教學統合在一個強而有力的論述之下，成為「創新教育」的同義詞。大抵而言，這波翻轉教育浪潮崛起的背後，可謂全球和本土、中央與地方、國家與民間、人與科技相互交織的脈絡下，乘「勢」而起的發展。

與1990年代教育改革運動相較，翻轉教育最大的不同在於教師角色與商業、媒體及科技力量的作用。前一波教改主要由民間教育改革團體驅動，接著國家組成臨時編制的教育改革委員會主導改革方向，期待教育制度上的鬆綁與改變，既有制度、學校與教師成為被要求改革的對象。翻轉教育則傾向為內生型教育改革，教師角色由被動轉為主動，然而商業媒體（如親子天下）與教育非營利組織（如均一教育平台）積極參與觸發與構連，成為支持內生改變的關鍵外在力量，而前一階段的國家角色則轉趨隱晦。翻轉教育並非真空式的突然出現，從第一波教改到翻轉教育這20年之間，許多教育制度與政策上的鬆綁、民主化、全球在地化的各種教育革新，到後來十二年國教新課綱素養導向，都直接間接成為醞釀翻轉教育生成的巨觀脈絡。事實上，在媒體推進形塑翻轉教育風潮之前，翻轉教師們已分別默默在教育現場實踐多年，當媒體角色進入並串聯，翻轉教育很快地成為不可擋之「勢」。翻轉教育解構了傳統教師中心、記憶中心、上對下教學線性關係，從教師中心轉到學生的學習為中心，然而目前翻轉教育傾向教學方式的翻轉／改變，其中的「教師專業」、「知識」等概念架構依然沒有被挑戰，特別是以上中階級家長為主要標的客群的商業媒體，如何能夠從多元文化教育的觀點，解構既有知識的權力關係，更全面關照到不同文化背景的學生學習樣態，也是未來翻轉教育的挑戰。

本研究貢獻在於從社會學大圖像視角，創新性地運用政策社會學中的脈絡觀點於教育改革研究中，重新梳理臺灣翻轉教育圖像後發現，一般認為「由下而上」的「草根教改」說法顯得過於片面與單向，實際上各種觸發與構連脈絡成為翻轉教育推進與加乘的力量，顛覆過去對「脈絡」作為名詞且中立性的假設，而是以動詞的型態影響著翻轉教育生成圖像，其間關鍵行動者的構連力道成為將「脈絡」動詞化的關鍵因素。再者，在翻轉教育所處的臺灣後工業社會中，儘管表象上「國家」角色退卻，卻以各種分散、潛藏、退居幕後的政策導引，運用更細微的方式持續影響教育走向，該研究結果可與主流教育政策研究進行許多對話。此外，臺灣教育社會學領域中有關翻轉教育、結構與能動性之動態關係、菁英訪談的運用、全球教育風潮轉譯等相關研究偏少，本研究正可拋磚引玉，觸發更多對話的可能性。

本研究重點放在翻轉教育生成脈絡及其圖像，同時處理全球化教育脈絡、相關教育風潮稼接到國內的過程，以及國內觸發與構連脈絡的發展，由於篇幅限制，暫無法處理在教學層次上有關翻轉教學的限制或困境，也難以涵蓋所有翻轉教育面向，特別是個別翻轉社群，如均一教育平台、學思達、夢N等，如何觸發、聚集與連結的過程，都需要更細緻的探討。而不少研究參與者也發現其實有一群重疊性很高的熱血教師在不同翻轉社群中流轉，例如同時是學思達老師，但也跑夢N，所以我們接著要思考的是：為何有另一群教師沒加入翻轉教育熱潮？他／她們是如何思考翻轉教育？其教育實踐為何？此即本研究沒能處理到的「實踐脈絡」之核心關懷——「翻轉教育」在學校脈絡之下的教學實踐，其困難為何？這些阻力背後的意義又是什麼？而哪些人能成為「翻轉教師」？其條件為何？教師教群在教育改革中的意義等，都值得未來進一步探究。

誌謝：感謝科技部優秀年輕學者研究計畫補助（MOST 107-2628-H-004-001-MY3）以及所有的研究參與者，讓我們得以拼湊出臺灣翻轉教育的歷程圖像，更感謝審查人與責編的修改建議，讓此文更為細緻完整。若仍有缺失之處，由作者自負。

參考文獻

(一)中文部分

方志華、丁一顧（2013）。日本授業研究的發展與佐藤學學習共同體的批判轉化。《課程與教學》，16（4），89-120。

[Fang, C.-H., & Ting, Y.-K. (2013). Study on the development of Japanese lesson study and M. Sato's criticism and transformation about learning community. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 16(4), 89-120.]

王政忠（2016）。我的草根翻轉：MAPS教學法。《親子天下》。

[Wang, C.-C. (2016). *My grassroot flipped education: MAPS teaching method*. Commonwealth.]

王政忠（2017）。我有一個夢。《天下文化》。

[Wang, C.-C. (2017). *I have a dream: A gentle but firm in-system revolution*. The Commonwealth Group.]

王郁雯（2017）。從九年一貫課程到十二年國民基本教育：教師專業認同變化。《課程研究》，12（2），37-59。

[Wang, Y.-W. (2017). From grade 1-9 curriculum to 12-year basic education: The change of teacher's professional identity. *Journal of Curriculum Studies*, 12(2), 37-59.]

王麗雲（2004）。教育研究中的菁英訪談。《教育研究資訊》，12（2），95-126。

[Wang, L.-Y. (2004). Interviewing elites in educational studies. *Educational Research & Information*, 12(2), 95-126.]

佐藤學（2012）。《學習的革命：從教室出發的改革》（黃郁倫、鍾啟泉，譯）。《天下雜誌》。（原著出版於2006）

[Sato, M. (2012). *Learning revolution: Reformation starting from classrooms* (Y.-L. Hunag & Qi-Quan Zhong, Trans.). Commonwealth Magazine.

(Original work published 2006)

何琦瑜、賓靜蓀、陳雅慧、《親子天下》編輯部（2013）。**翻轉教育：未來的學習、未來的學校、未來的孩子**。親子天下。

[He, C.-Y., Bin, J.-S., Chen, Y.-H., & Editorial Office of Education • Parenting and Family Style Magazine. (2013). *Flipped education: Future learning, future school, future kids*. CommonWealth.]

吳清山（2010）。邁向顛峰，成就孩子。國家教育研究院電子報。https://epaper.naer.edu.tw/edm.php?grp_no=1&edm_no=2&content_no=39

[Wu, C.-S. (2010). Race to the Top, help children achieve goals. *Electronic Newsletters of National Academy for Educational Research*. https://epaper.naer.edu.tw/edm.php?grp_no=1&edm_no=2&content_no=39]

吳清山（2014）。翻轉課堂。教育研究月刊，238，135-136。

[Wu, C.-S. (2014). Flipped classroom. *Journal of Education Research*, 238, 135-136.]

呂冠緯（2015）。跨越翻轉教學的鴻溝。教育脈動，1，65-75。

[Lu, G.-W. (2015). Bridging the gulf of flipped education. *Pulse of Education*, 1, 65-75.]

均一教育平台（2022）。緣起推手。https://official.junyiacademy.org/about/gratitude/

[Junyi Academy. (2022). *Origin*. https://official.junyiacademy.org/about/gratitude/]

阮孝齊（2014）。從教育政策借用觀點論學習共同體之推動策略。臺灣教育評論月刊，3（5），115-121。

[Juan, H.-C. (2014). Discussing push strategies of learning community from the perspective of educational policy borrowing. *Taiwan Educational Review Monthly*, 3(5), 115-121.]

阮孝齊（2017）。從縣市行動者觀點探討學習共同體政策擴散之研究。師資培育與教師專業發展期刊，10（3），27-58。

[Juan, H.-C. (2017.). The effects of local level actors in the policy diffusion of school as learning community. *Journal of Teacher Education and Professional Development*, 10(3), 27-58.]

阮孝齊、王麗雲（2017）。縣市教育資源對學習共同體擴散影響之研究。教育研究集刊，63（1），69-107。

[Juan, H.-C., & Wang L.-Y. (2017). The effect of local level education resource on the diffusion of school as learning community. *Bulletin of Educational Research*, 63(1), 69-107.]

林韋萱、李佩芬（2014）。教學改變，15個關鍵問題。親子天下，26。
<http://parenting.com.tw/article/5061572?quick=2>

[Lin, W.-H., & Li, P.-F. (2014). 15 Key questions for pedagogy change. *Education • Parenting and Family Style Magazine*, 26. <http://parenting.com.tw/article/5061572?quick=2>]

高翠鴻（2016）。翻轉教室之意涵及其可能圖像。新北市教育，19，43-44。

[Gao, T.-H. (2016). The implication of flipped classrooms and its possible images. *New Taipei City Education*, 19, 43-44.]

國立臺灣大學師資培育中心、國立臺灣大學教學發展中心（2014）。2014翻轉教室工作坊。<https://www.whjhs.tp.edu.tw/30/2014/news/19/2014-1/2014-1-13-9-15-20-nf1.pdf>

[Center for Teacher Education and Center for Teaching, & Learning Development, National Taiwan University. (2014). *2014 Workshop for Flipped Classroom*. <https://www.whjhs.tp.edu.tw/30/2014/news/19/2014-1/2014-1-13-9-15-20-nf1.pdf>]

張輝誠（2015）。學·思·達：張輝誠的翻轉實踐。親子天下。

[Chang, H.-C. (2015). *Learning, thinking, and expressing: Chang Hui Cheng's flipped practice*. CommonWealth.]

郭俊呈、侯雅雯（2017）。翻轉教室觀點融入偏鄉教育之省思。師資培育與教師專業發展期刊，10（1），33-48。

[Kuo, C.-C., & Hou, Y.-W. (2017). Considering flipped classrooms in rural schools. *Journal of Teacher Education and Professional Development*, 10(1), 33-48.]

郭靜姿、何榮桂（2014）。翻轉吧教學！台灣教育，686，9-15。

[Kuo, C.-C., & He, R.-G. (2014). Flipping the teaching. *Taiwan Education Review*, 686, 9-15.]

陳春男（2013）。學習共同體的美麗與哀愁。載於林文生、張文斌（主編），新北市教育：學習共同體特刊1（頁53-62）。新北市政府教育局。

[Chen, C.-N. (2013). Beauty and Sadness of the school as learning community. In W.-S. Lin & W.-P. Chang (Eds.), *New Taipei City education: SLC special issue, 1* (pp. 53-62). Education Department, New Taipei City Government.]

黃政傑（2014）。翻轉教室的理念、問題與展望。臺灣教育評論月刊，3（12），161-186。

[Hwang, J.-J. (2014). The flipped classroom and its concepts, problems, and perspectives. *Taiwan Educational Review Monthly*, 3(12), 161-186.]

黃郁倫（2011）。激發學習的快樂潛能——「學習共同體」在日本教育改革中的導入及實行。教師天地，171，39-42。

[Huang, Y.-L. (2011). Motivating happy potential of learning: The introduction and practices of learning community in Japanese educational reformation. *The World of Teacher*, 171, 39-42.]

葉丙成（2015）。為未來而教：葉丙成的BTS教育新思維。親子天下。

[Yeh, P.-C. (2015). *Teach for the future*. CommonWealth.]

詹紹威（2012）。二十一世紀德國中等教育的改革措施和成效。教育資料集刊，54，253-282。

[Chang, P.-H. (2012). Development and commentary analysis of the two-tiered school system in Germany. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 54, 253-282.]

誠致教育基金會（2015）。2015年度公益報告。https://issuu.com/junyiacademy/docs/2015

[ChengZhi Educational Foundation. (2015). *2015 Benefit report*. https://issuu.com/junyiacademy/docs/2015]

甄曉蘭、曾志華（1997）。建構教學理念的興起與應用。國民教育學報，3，179-208。

[Chen, H.-L., & Tzeng, J.-H. (1997). On the emergence of constructivist paradigm and its implication for educational praxis. *Journal of Research on Elementary Education*, 3, 179-208.]

潘慧玲、黃淑馨、李麗君、余霖、劉秀嫻、薛雅慈（2015）。學習領導下的學習共同體進階手冊2.0版。https://drive.google.com/open?id=1KlaUkFNCqXWd9DXfhhDT63WpXxc1ThJq

[Pan, H.-L., Huang, S.-X., Li, L.-J., Yu, L., Liu, X.-M., & Xue, Y.-C. (2015). *Leadership for learning: Learning community*. https://drive.google.com/open?id=1KlaUkFNCqXWd9DXfhhDT63WpXxc1ThJq]

蔡文正（2014）。翻轉教室的行思。師友月刊，561，67-71。

[Tsai, W.-T. (2014). Thinking the flipped classroom. *The Educator Monthly*, 561, 67-71.]

蔡清田（2010）。課程改革中的「素養」（competence）與「能力」（ability）。教育研究月刊，200，93-104。

[Tsai, C.-T. (2010). Competence and ability in curriculum reform. *Journal of Education Research*, 200, 93-104.]

蔡瑞君（2014）。數位時代「翻轉教室」的意義與批判性議題。教育研究與發展期刊，10（2），115-138。

[Tsai, J.-C. (2014). The significance and critical issues in the ‘flipped classroom’ in the digital age. *Journal of Educational Research and Development*, 10(2), 115-138.]

蔡瑞君（2015）。翻轉教室之過去、現在與未來。教育脈動，1，21-33。

[Tsai, J.-C. (2015). The past, present and future of the “Flipped Classroom” approach. *Pulse of Education*, 1, 21-33.]

親子天下（2014）。翻轉教育。親子天下，60。取自<https://www.books.com.tw/products/E060002807>

[CommonWealth (2014). Flipped education. *Education • Parenting and Family Life Style*, 60. <https://www.books.com.tw/products/E060002807>]

鮑瑤鋒（2014）。攜手翻轉教學。師友月刊，563，9-14。

[Pao, Y.-F. (2014). Flipped education together. *The Educator Monthly*, 563, 9-14.]

薛慶友、傅潔玲（2015）。數位學習平台的應用特色與評析。臺灣教育評論月刊，4（4），77-84。

[Xue, Q.-Y., & Fu, J.-L. (2015). The applicative features and commentary on E-learning platform. *Taiwan Educational Review Monthly*, 4(4), 77-84.]

謝小苓（2003）。對抗、競爭與合作：台灣民間教育改革團體與學校體制的互動模式——以人本教育基金會為例。載於黃顯華（編），課程發展與教師專業發展的夥伴協作（頁19-47）。香港教育研究所。

[Hsieh, H.-C. (2003). Partnerships for curriculum and teacher professional development. In H.-H. Hung (Ed.), *Partnerships for curriculum and teacher professional development* (pp. 19-47). Hong Kong Institute of Educational Research.]

謝小苓、李淑菁（2008）。性別教育政策的形成：從行政院教改會到九年一貫課程改革。研究台灣，4，119-148。

[Hsieh, H.-C., & Lee, S.-C. (2008). The formation of gender equity education

policies in Taiwan. *Journal of Taiwan Studies*, 4, 119-148.]

羅志仲（2014）。翻轉教室翻轉學習。師友月刊，563，20-24。

[Luo, Z.-Z. (2014). Flipped classroom flipping learning. *The Educator Monthly*, 563, 20-24.]

蘇永明（2002）。九年一貫課程的現代性批判與後現代思考。教育研究月刊，102，13-20。

[Shu, Y.-M. (2002). Critics of modernity and postmodern thinking on grade 1-9 curriculum. *Journal of Education Research*, 102, 13-20.]

Popkewitz, T. S. (2007)。教育改革的政治社會學：教學、師資培育及研究的權力／知識（薛曉華，譯）。巨流。（原著出版於1991）

[Popkewitz, T. S. (2007). *A political sociology of educational reform: Power/knowledge in teaching, teacher education, and research* (X.-H. Xue, Trans.). Chuliu. (Original work published 1991)]

(二)英文部分

Back, K., Davis, D., & Olsen, A. (1997). Strategies for internationalization of higher education in Australia. In J. Knight & H. de Wit (Eds.), *Internationalisation of higher education in Asia Pacific countries* (pp. 33-46). The EAIE.

Ball, S. J. (1990). *Politics and policy making in education: Explorations in policy sociology*. Routledge.

Ball, S. J. (1994). Researching inside the state: Issues in the interpretation of elite interviews. In D. Halpin & B. Troyna (Eds.), *Researching education policy: Ethical and methodological issues* (pp. 107-120). The Falmer Press.

Bowe, R., Ball, S. J., & Gold, A. (1996). The policy process and the processes of policy. In J. Ahier, B. Cosin, & M. Hales (Eds.), *Diversity and change: Education, policy and selection* (pp. 273-288). RoutledgeFalmer.

- Connell, R. W. (1990). The state, gender, and sexual politics: Theory and appraisal. *Theory and Society*, 19, 507-544.
- Gaskell, J., & Taylor, S. (2003). The women's movement in Canadian and Australian education: From liberation and sexism to boys and social justice. *Gender & Education*, 15(2), 151-168.
- Grace, G. R. (1995). *School leadership: Beyond education management: An essay in policy scholarship*. The Falmer Press.
- Greuenwald, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32(4), 3-12
- Kenway, J. (1990). *Gender and education policy: A call for new directions*. The Deakin University Press.
- Kenway, J. (1995). Feminist theories of the state: To be or not to be?. In M. Blair, J. Holland, & S. Sheldon (Eds.), *Identity and diversity: Gender and the experience of education: A reader* (pp.123-142). Multilingual Matters Limited in Association with the Open University.
- Khan, S. (2011). *Let's use video to reinvent education*. https://www.ted.com/talks/sal_khan_let_s_use_video_to_reinvent_education
- Khan, S. (2012). *The one world schoolhouse: Education reimaged*. Twelve.
- Lingard, B., & Rizvi, F. (1998). Globalisation and the fear of homogenisation in education. *Change: Transformation in Education*, 1(1), 62-71.
- Marshall, C. (2000). Policy discourse analysis: Negotiating gender equity. *Journal of Education Policy*, 15(2), 125-156.
- McLean, I. (1996). *The Concise Oxford Dictionary of politics*. The Oxford University Press.
- Ozga, J. (1987). Studying education policy through the lives of the policy-makers: An attempt to close the macro-micro gap. In S. Walker & L. Barton (Eds.), *Changing policies, changing teachers: New directions for*

- schooling?* (pp. 138-150). The Open University Press.
- Smith, G. A. (2002). Place-based education: Learning to be where we are. *Phi Delta Kappan*, 83(8), 584-594.
- Somerville, M. J. (2008). A place pedagogy for 'global contemporaneity'. *Educational Philosophy and Theory*, 42(3), 326-344.
- Stromquist, N. P. (1997). State policies and gender equity: Comparative perspectives. In B. J. Bank & P. M. Hall (Eds.), *Gender, equity, and schooling: Policy and practice* (pp. 31-62). Garland.
- Taylor, S., Rizvi, F., Lingard, B., & Henry, M. (1997). *Educational policy and the politics of change*. Routledge.
- Watson, S. (1990). The state of play: An introduction. In S. Watson (Ed.), *Playing the state: Australian Feminist Interventions* (pp. 3-20). Verso.
- Whitty, G. (2002). *Making sense of education policy: Studies in the sociology and politics of education*. Paul Chapman.