

技術學院英語教師專業知識轉化之 教學個案研究

莊筱玉¹ 楊雪櫻² 林役勵³ 何聖欣⁴

摘要

教學歷程是一種在動態且交錯複雜環境下進行的活動，在教學情境下，教師是使教學活動是否能順利進行的主導者。基於理解及詮釋教師專業知識的轉化將有助於實務教學之探究，本研究試圖達成分析技術學院英語教師專業知識轉化之教學型態及其發展。故本研究以焦點團體訪談、教室觀察、文件分析及刺激回憶法總共四種方式來蒐集資料。研究結果顯示個案教師英語專業知識轉化之過程，著重學習情境的營造，運用實物的引導及提供有意義之情境進行教學。另外，以引導帶動學習及建構同儕團體學習，建構互動性學習的教學型態，採用多元的評量方式作為依歸。以學習者為中心的教學實踐，實為個案教師建構教學的核心思考及依據，其教學的展現為其將所持理論實踐化之結果，亦說明其專業知識具有實踐性的特質。

關鍵字：教師專業知識、英語教師專業知識轉化、學習情境、互動學習、多元評量

投稿日期：2011/03/19；接受日期：2012/06/28

¹ 美和科技大學應用外語系副教授

² 美和科技大學應用外語系助理教授

³ 樹德科技大學人類性學研究所博士候選人

⁴ 美和科技大學應用外語系講師

A Case Study of the Transformation of a College English Teacher's Professional Knowledge

Hsiao-yu Chuang^{*} Hsueh-yin Yan^{**} Yi-li Lin^{***} Sandy Haggard^{****}

Abstract

The process of teaching is a dynamic activity under a complex teaching environment. Teachers play a critical role during learning activities. The understanding and interpretation of the transformation of teachers' knowledge would be helpful for the practical teaching for teachers. This study is an analysis of the teaching types of the transformation and development of professional knowledge for a college-level English teacher. Four research methods were used, including focus group interviews, classroom observations, document analyses, stimulated recall to collect the data and to make the subject teacher's professional knowledge explicit. According to the results, the transformation process of professional knowledge of subject teacher focused on the creation of a learning scenario. The subject teacher employed the physical content teaching with the scenario context to provide a meaningful scenario. Meanwhile, the teaching methods of lead-and-learn, the interactive learning of peer groups and the multi-evaluation were constructed. The learner-centered teaching method was the core of the teaching construct of the subject teacher. The concrete expression of her teaching was the result of the fulfillment of her theory, which explained the characteristics of the fulfillment of theory for professional knowledge.

Keywords: teachers' professional knowledge, transformation of English teachers' knowledge, scenario context, interactive learning, multi-evaluation

^{*} Associate Professor, Department of Applied Foreign Languages, Meiho University.

^{**} Assistant Professor, Department of Applied Foreign Languages, Meiho University.

^{***} Doctoral Candidate, Graduate School of Human Sexuality, Shu-Te University.

^{****} Lecturer, Department of Applied Foreign Languages, Meiho University.

壹、研究背景、動機與目的

教學是一種動態歷程，因此，教師除了需要不斷建構專業知識，並將專業知識加以轉化之外，更要不斷追求專業發展，才能使教學發揮最大的功能；教師專業知識的建構深受個人不同的生活史、專業學習經驗、專業實踐「所持理論」、實際教學經驗與文化脈絡之因素影響，而呈現其個殊性(莊筱玉, 2010)，教師專業知識的建構交織在個人經驗的網絡中，且在複雜不定的教學現場中加以轉化。教師配合其內在對於教學環境教育目標學科內容，以及教學方法等方面的知識，轉化為教學活動，使學生在教學中能充分理解的一種專業知識，此專業知識會因為反省與應用持續發展回饋，故能接近教師思考及其教學的真實歷程，才能協助教師建構其專業知識，並將專業知識轉化，進而引導學生發展出一個完整、可用的知識體系。因此，理解教師如何將知識轉化的思考及歷程更顯重要，況且，研究亦發現概念化教師經驗確有助於教學反思並促進專業發展(Zeichner, 1994)。再者，基於對個案的敘事探究，有助於檢視、詮釋課程和教學實踐如何建構、實行和變通(林佩璇, 2002)。或如甄曉蘭(2003)指出，「無論個案研究、敘事研究、傳記研究、或行動研究，都涉入了教師內在的反省思考與內隱的意識或心路歷程，藉由分享生活故事與實務經驗，教師重返或尋回深藏在腦海中的過去經驗或內隱知識」。

以敘事的方式讓教師發聲，探究教師專業知識的建構脈絡及轉化歷程，並針對其教學上的兩難，進行專業合作反省及對話，皆有助於促進教師社群的專業發展。Wood(1992)認為，欲改善教育則需探索發掘教師的教學經驗，包括教學的思考及收穫。為了使教師在專業上有所成長，Wood 認為可從三方面進行：(一)鼓勵教師自身經驗的反思；(二)了解從反思中實踐的困難度；以及(三)運用從反思中的領悟以便解決問題，進而促進教育理論發展，達到學校重整的目的。Wood 亦指出，以陳述性方式做為教師專業發展的根基，目的是在將教育性改革中所遺漏並邊緣化的教師心聲找回來。

Kane、Sandretto 和 Health(2002)指出，雖中小學教師研究對個人信念及在教學實踐上的理論提供了中心的理解，然探討高等教育教學信念及實踐是下一個研究重心。Kane、Sandretto 與 Health 更強調教學實踐的研究不能只蒐集關於教師信念的資料，還必須對教學實踐進行觀察。故進入高等教育教學現場參與觀察與探究，藉以探究教師「專業自主」面紗下的樣貌，及了解大專教師專業知識轉化中的選擇、衝突及調適有其價值性。

因此，本研究將藉由觀察技術學院英語教師在其真實教學情境中的教學行為，了解英語教師教學思考及信念的建構及轉化，並透過同僚經驗教師所組成之焦點團體，進行辯證性的對話，期能達到促進研究社群英語教師專業發展之目的。綜合上述，本研究目的為分析技術學院英語教師專業知識轉化之教學型態及其發展。本研究的重要名詞釋義如下：

一、教師專業知識

本研究所稱之教師專業知識，涵蓋教師專業知識建構核心之「所持理論」(espoused theory)，以及教師專業知識轉化內涵之「使用中的理論」(theory-in-use)(沿用 Schön, 1974 的用法)，此教師專業知識係由個人所建構，並與各種專業及非專業因素，不斷發生交互作用，進行再建構的過程。此教師專業知識乃是一個動態的知識體，持續的進行教學實踐與反省成為教師專業知識

發展的動力。

二、教師專業知識的轉化

教師專業知識的建構交織在個人經驗的網絡中，且在複雜不定的教學現場中將個人建構而成的「所持理論」加以轉化。而教師教學現場所有的教學展現，則統整為「使用中的理論」，本研究稱之為教師專業知識的轉化，係指將教師專業知識具體化為實際的教學型態之持續性行動與創造歷程。

貳、文獻探討

了解教師專業知識之內涵有其意義性；教師在建構其專業知識後，如何以適當的教學策略將教學內容轉化給學生是教師的重要任務及牽涉到教師專業知識的轉化。本研究首先說明教師專業知識的內容、其次說明教師專業知識轉化的意義與重要性，再者說明轉化的歷程；最後則說明教師專業知識轉化之特質。

一、教師專業知識之內容

教師專業知識通常包括「教育學科知識」及「實務知識」兩大部份。Schön(1974)在其行動理論(theory of action)中指出，教師具有所持理論(espoused theory)及使用中的理論(theory-in-use)。此二者並非獨立組成，而是相互回饋修正及相輔相成的。顯見教師專業知識並非全然客觀的、一成不變的，或是可確定其內容的靜態知識，而是一個隨時增刪與反省的動態知識體系。

Shulman(1987)可說是最早將教師專業知識內容具體化分類的學者，Shulman 認為教師專業知識可分為七類：

- (一) **學科內容知識**(content knowledge)：指教師教學時對教學內容之了解，包括知識內容、實質結構知識(substantive structure)及語句結構知識(syntactic structure)。
- (二) **一般教學知識**(general pedagogical knowledge)：指與教學內容無直接相關之一般化知識，包括教學方法及技巧、原則與策略等。
- (三) **學科教學知識**(pedagogical content knowledge)：指教師對結合一般教學知識與學科內容知識的認知，亦即對教師如何將學科知識透過適當的教學表徵，將教材轉化及傳達給學生的知識。
- (四) **課程知識**(curriculum knowledge)：指對教材與整體教學方案的了解。
- (五) **學習者知識**(knowledge of learners)：對學習者學習能力、特質、動機、興趣、態度及認知等方面的了解。
- (六) **教育終極目標及價值知識**(knowledge of education end purposes & values)：指對教育終極目標及價值等之認知。

(七) **教育情境知識(knowledge of education context)**：指與學校環境、文化背景與所處生活環境之認知。

在上述七類知識中，「學科內容知識」、「一般教學知識」及其所結合而成的「學科教學知識」可視為專業知識的核心，其餘四類知識(課程知識、教育情境知識、學習者知識、教育終極目標及價值知識)則可視為「輔助知識」。

另外，有許多學者亦對教師專業知識之內容或組成提出看法，例如 Cochran 和 Lytle(1993)認為，教師之教學專業知識內容應包括教學(pedagogy)、學科內容(subject matter content)、學生特質(student characteristics)及學習情境(environmental context of learning)。除了提出上述四個教學專業知識內容之外，Cochran 等人也強調其互動性及關聯性。Grossman(1990)則著眼於四個教學專業知識的範疇：一般教學知識、學科知識、教學內容知識以及脈絡性知識。在其模式中，教學內容知識為核心，並與其它三種知識相互作用。如果以 Shulman 對其教師專業知識內容的分類為基礎，Cochran 和 Lytle 重視知識間之互動及教師主動學習的動態關係；Grossman 則對教學策略及自我認知多有著墨，主在說明教師如何利用適當教學方式，傳達某些概念或主題。然而，Grossman 所提出教師自我認知知識之觀點，係指教師對個人價值、理念、教學目的等主觀看法，與教師信念在教師專業知識建構時應扮演重要角色的觀點不謀而合。

二、教師專業知識轉化的意義及重要性

Wilson、Shulman 和 Richer(1987)指出，教師同時具備理論及實務知識。本研究中理論所建構的知識形塑教師之「所持理論」，而實際現場所展現的實務知識則形塑教師之「使用中理論」。教師專業知識的轉化係指教師將其「所持理論」轉化為教育現場「使用中理論」之歷程。

教學是展現教師「使用中理論」之歷程，此歷程具有持續推理、行動及創造的特質。Hewson 和 Hewson(1988)亦指出，教學是一種決定的歷程，在此歷程中教師主動地選擇教學技巧或策略，以協助學生達到預定的目標。在此歷程中，教學推理與行動(pedagogical reasoning and action)扮演關鍵角色。

教學推理與行動是教師將內在知識，以因材施教的方式轉化為學生樂於接受且易於了解的過程。教師的專業知識轉化透過敘述性的詮釋、對話及反省，從理解(comprehension)、轉化(transformation)、教導(instruction)、評量(evaluation)、反省(reflection)及新理解(new comprehension)一連串循環的歷程中體現(Shulman, 1987)，Shulman 認為在此歷程中，「轉化」為整個循環模式之中心。

Shulman(1986)在教學研究的派典中強調教學內容知識的重要。根據 Shulman 的陳述，闡釋教學現場的教師專業知識扮演著一個影響性的角色，此影響反映在教師課程決定，以及教師如何轉化教學內容知識的本質上。Shulman(1987)對教師專業知識內容中的「學科教學知識」其實已多少隱含 Shulman 對「學科內容轉換成教師教學的知識內容」的重視；Grossman(1990)的「教學策略」，更突顯教師專業知識中應包含如何透過妥善運用教師專業知識，以適當地教學的方式將教學內容轉化給學生。甄曉蘭(2003)亦指出，教師的專業知識需轉化為回應教學情境脈絡的行動與實踐。透過教師專業知識轉化教師所持理論的實踐歷程才能使學生對教學之內容產生學習上的理解。

三、教師專業知識轉化的歷程

教學推理過程包括準備、轉化及改編三個階段，而教學推理及行動之模式在轉化的部份應包括準備(preparation)、表徵(representation)、選擇(selection)、改編與調整(remodeling and adjustment)等四個過程(Wilson, Shulman & Richert, 1987)。Reynolds(1992)將教學的工作任務包括(一)教學前的工作；(二)教學交互工作；及(三)教學後的工作；Calderhead(1996)的教學階段則包含(一)教學前階段；(二)教學交互階段；及(三)教學後反省階段，兩位學者的看法相近。對於整個「教學、推理與行動」過程表達方式，此三階段與前述 Wilson、Shulman 和 Richert(1987)的四個教學推理過程雖有所不同，但其精神並無二致；誠如 Shulman(1987)所言，教師會因實際的教學需要而呈現不同的順序。

在教學的歷程中，教師需具有教學內容知識。教學內容知識係指學科內容的再現，並且藉由使用類比、例子、陳述、解釋、以及展示等轉化的方式，以便能使學生對教學內容有所理解。例如 Winebury 和 Wilson(1991)的研究檢視了兩個專家歷史教師如何轉化其歷史知識，而使學生能夠對歷史知識產生理解。根據 Winebury 和 Wilson 的觀察，這兩位教師使用不同的方式去顯露及傳遞他們的學科知識，使用不同的方式包括例子、類比(analogies)、展示、角色扮演、故事及辯論，這些方式連結教師專業知識以及學生的發展性理解，並將教學內容知識發揮到極點，此教師專業知識轉化的歷程即是教學的重要核心。

四、教師專業知識轉化之特質

由上述有關教師專業知識轉化之意義、重要性、歷程、轉化之取向，可知教師專業知識轉化有下列特質：教師專業知識之轉化被視為是個殊性的；教師專業知識之轉化被視為是個人實務知識的；教師專業知識之轉化被視為是情境化的。

(一)教師專業知識之轉化是個殊性的

教師專業知識轉化具有高度經驗化以及個人化，如同教師專業知識建構具有經驗性的特徵相一致。因此，賦予轉化之結構或模式化的方式並非必要。

Crookes(2003)認為，致力於教師研究時應排除知識的階層性(hierarchization of knowledge)，應重視理論與實務分離的問題，並幫助教師們致力於他們的看法及觀點研究上。誠如 Harrington(1994)所認為的，教師自己的知識是被經驗化及被建構的，強加於教師的成規知識，以及忽略教師經驗的知識無法了解教師專業知識之轉化。Carter(1990)認為，較少研究取向會檢視教師的經驗知識是什麼，以及教師個人如何使用這知識。然教師的經驗知識具有其個人化的脈絡，脫離教師個殊性的經驗探究將阻隔理解教師專業知識轉化的歷程，可突顯教師專業知識之轉化的個殊性。

(二)教師專業知識之轉化是個人實務知識的

Elbaz(1983)在其研究中指出，實務知識是實際的、脈絡的、社會脈絡導向的，Elbaz 並試著去發展研究教師專業知識的方法，並宣稱當著眼於實際的情境與理論的重要性。Connelly 和 Clandinin(1985)認為，透過「敘事性的結合」去指涉教師的經驗，此為「個人實踐知識」。Cochran

和 Lytle(1999)將教師研究視為實務研究，因為實務研究是探究實務知識的主要方式。將教師研究理論化的取向，強調知識是來自建構、反思與實務中的。教師在知識形成過程中有其主動性與被動性，只是因人、因事、因物而異。教師在教室進行教學活動，需要作一連串的教學思考與決定。此種教學思考與決定，有賴於實務性知識的來源，以及建構有助於了解教師的教學思考決策，並協助教師作教學行為上的自我反省與批判，同時針對實務知識的來源或特質作檢視與修正。因此，教師專業知識是一種建構於個人的實際知識、以往的經驗、先前的概念、生活史、個人的價值觀、信念、經驗或哲學觀之基礎上，教師專業知識之轉化則依據教師專業知識所建構之理論及教育現場之脈絡，故教師專業知識之轉化具有個人實踐性。

(三)教師專業知識之轉化被視為是情境化的

教師專業知識的轉化展現於教學現場的實務中，故教師專業知識的轉化與教學現場的情境脈絡息息相關。Tsui(2003)認為，教師專業知識被視為是「情境化知識」的觀念，是受到人類學以及心理學對知識取向之影響，其中較顯著的是 Lave 在 1988 年的研究。Lave(1988)在其研究中指出，個人的認知功能不應是穩定及持續一成不變的，實務者之知識是脈絡化地發展著，此概念與傳統理論相反，因為傳統理論視脈絡為一個「容器」，是讓知識、行動等放置於其中的(Tsui, 2003)。

探究情境化知識的使用，成為了解教師工作及其專業知識的方式，例如 Leinhardt(1988)從小學數學教學的研究中發現，教師專業知識伴隨著學校或教室場景的特殊脈絡發展著。誠如上述，教師在處理教學工作及解決問題時，通常使用情境化知識，而較不會用無特定脈絡，原則性的「推論性知識」。故教師專業知識的轉化是動態展現於教學現場之脈絡中的。

參、研究設計與研究實施之歷程

一、研究對象之選取與介紹

本研究中的個案教師，係由學生填寫教師教學意見調查表的結果篩選，而篩選的原則為 97 學年度之上下學期連續得到高於 4 分(滿分 5 分)的教師。研究者在篩選完個案後，與個案教師進行對話，感受到俠俠老師參與的意願非常高，並希望能夠透過此研究，了解自己的教學情況，且透過專業合作促進其專業發展。本研究雖只針對一個個案教師進行研究，但是因為俠俠老師所任教班級的層面包括了日間班、夜間班及假日班，意味教授學生具備廣泛且多元的背景。再者，其任教的科目除了通識英文外，也包括專業英文。因此，研究者認為，俠俠老師本身應能提供多元的教學思考，這也是本研究採立意取樣的原因。誠如 Stake(2000)所指出的，不是任何事件或個人都可以成為個案研究的對象，而是一個讓研究者願意花時間去深入探討的事件或個體。

二、信效度之建立

王文科(2001)認為，為了確立內在效度，需同時涉及演繹及歸納的歷程，故研究者可從資料中進行有系統的推理。在本研究中，研究者透過長期參與、持續觀察、同僚專業合作對話、及三角校正(triangulation)蒐集資料，以建立可信賴性；透過蒐集豐富描述的資料、採用立意取

樣、對情境作豐富的描述，以建立遷移性；透過使用重疊的方法，採取「逐步印證」，留下檢視推論的過程記錄，對研究過程進行可靠性的邏輯推論以建立可靠性；透過三角校正及實施集體專業合作反省對話，對研究成果進行檢核以建立驗證性。王文科(2001)亦指出，外在效度的提升可藉著在多處場所的研究予以強化，故本研究將至個案教師不同的任教班級進行教室觀察，進行歸納及推演。

三、研究實施之歷程

爲了探究俠俠老師專業知識轉化及其發展歷程，本研究實施之重要步驟爲資料蒐集及資料分析兩層面。

(一)資料蒐集之方式

本研究採用焦點團體訪談、教室觀察、文件分析、刺激回憶共四個方式來進行資料的蒐集。以下分項說明之：

1. 焦點團體訪談

本研究焦點團體組成的成員包括研究者、俠俠老師及三位在個案學校任教英文十年以上的經驗教師(Experienced Teacher)。此焦點團體教師的選取，係考量任教年資超過十年以上，受學生肯定及具專業成長意願的經驗教師，希冀在集體合作辯證的教學專業回饋上，凝聚教學實踐之經驗，發揮專業成長的最大互惠性。三位經驗教師中，包含一位中年並擔任學校行政工作的男性(標明資料分析來源時爲 E.T. 01)，一位目前在博士班進修之女性教師(標明資料分析來源時爲 E.T. 02)，以及一位擔任女性主管之副教授(標明資料分析來源時爲 E.T. 03)。本研究限於三位成員無法同時與研究者至教室觀察，故研究者於訪談前三個禮拜，會將錄影的片子連同教學資料提供給三位成員，以利於焦點團體的討論。本研究焦點團體訪談的時程從九十八年十一月至九十九年六月，共計五次。本研究運用焦點團體訪談的方式，營造專業合作對話之社群，提供參與者一個安全的環境(Wilkinson, 1998)；且焦點團體中多元化的參與者聲音，限制了研究者的主控權(Holstein & Gubrium, 1995)，有助於專業合作的進行及促進專業發展。

2. 教室觀察

教室觀察是一種資料蒐集的方法，亦爲探究教師行動理論的方式。本研究之教室觀察的時程乃從九十八年十月正式開始進行觀察筆記的描述，並至九十九年六月結束。研究者每週花費十個小時進入俠俠老師不同學制之班級做觀察，全程錄音、錄影並做觀察筆記，研究者準備好觀察筆記，並且預先設計好記錄的格式如地點與觀察主題等。另外，觀察筆記也規劃好描述與評論的空白欄，以便研究者在進行觀察過程，可以在描述欄內詳實的記載某些行爲或經驗的發生，並可以利用評論欄，將觀察時所產生的立即性想法加以記錄，之後再進行編碼。若對於觀察所獲得的資料有所懷疑或是不了解其意義，則利用課餘時間，與相關的人員進行訪談，或是透過文件的分析，進行資料的檢驗。本研究亦採 Tripp(1994)的建議，觀察教室中的關鍵重要事件(critical incidents)，此觀察有助於對教師教學及專業實踐的了解。

3. 文件分析

在本研究中，研究者以俠俠老師的教學檔案(課程大綱、講義、投影片、考卷等)、學生的作品(作業、對話稿等)及教學評量之回饋作爲分析的主要資源。Hodder(2000)認爲，文件分析能

提供多樣的脈絡，而脈絡與脈絡之間的解析會進入一種辯證的關係。文件分析所依賴的是聯想模式，其意義主要來自人們日常生活的「實踐理性」，因此，這些文件不僅具有意義詮釋的作用，也有社會、符號與道德的意義。

4. 刺激回憶法

刺激回憶法有助於透視教師的教學信念，提供教師本身對教學行動的理解與教學活動的知覺。針對刺激回憶法的效度及可能引起的問題，林進材(2002)認為，可使用非結構式的探究方式，以半開放的問題(例如：告訴我什麼念頭進入您的心靈等)引導受試者主動將其所言、所行、所思以口語敘述方式表達出來，或由訪談中將受試者所使用語言加以分析，使研究更接近真實的情境。本研究將俠俠老師的教學過程全程錄影起來，並重播教學現場的狀況，讓俠俠老師聆聽自己的聲音及觀看自己教學現場的過程，藉由刺激回憶法讓俠俠老師重新喚起其教學的回憶及經驗並紀錄訪談內容，以刺激俠俠老師對個人理論進行反省及修正。

(二)資料分析方式

本研究在蒐集資料時，根據訪談與教室觀察的文字記錄內容分類整理，定期審視所有蒐集到的資料及進行分析，之後撰寫摘要大綱，並思考問題。在建立好一些模式或是主題時，又區分出一些面向或特點，有助於整合事物的發展趨勢、對立及相似處，以利抽繹出概念化的核心概念。誠如 Patton(1990)所指出的，在研究歷程中，在蒐集資料、分析資料、歸納資料中來來回回穿梭的過程，從部分到整體，整體再到部分，是必要的過程。本研究根據教室觀察蒐集的資料謄出逐字稿之後，進行逐行及逐段的觀念分析，並整合成一個主概念，最後將這些主概念歸納成不同的主軸，並與理論作對話。所有資料的謄寫，皆與俠俠老師及焦點團體教師進行重複的驗證，意欲將自己的主觀意識降到最低，增加研究的可信賴度。

肆、資料分析與詮釋

轉化教師所持理論的實踐歷程，才能使學生對教學之內容產生學習上的理解。教師同時具備有理論的以及實務的知識(Wilson, Shulman & Richert, 1987)。教師在建構其專業知識後，如何以適當的教學策略將教學內容轉化給學生是教師的重要任務，此即牽涉到教師專業知識的轉化。研究中發現俠俠老師以建構學習情境的教學形態展現學科教學知識，以架起師生間的互動鷹架展現課程與學習者知識，以及融入多元性評量展現教育情境、教育終極目標及價值知識：

一、建構學習情境展現學科教學知識

對 Dewey 來說，教育、經驗及生活是糾結在一起的(Clandinin & Connelly, 1994)。經驗與授課內容的結合有助於學生對學習內容產生熟悉感，學習內容融入生活中的教學，連結了學習者對英文學習產生切身相關的認同。本研究根據個案教師的教學進行分析整理，歸納出俠俠老師展現學科教學知識(Shulman, 1987)；結合一般教學與對學科內容知識的認知，並將學科知識透過適當的教學表徵，進而將教材轉化及傳達給學生。俠俠老師透過對英文學科內容知識的認知，建構學習情境展現教學表徵，融入實物教學與提供有意義的情境進行教學。

(一)運用實物教學

英文的教學除了需要強調語言本身的訓練外，還需要運用感官上的引導教學。Macaro(2001)即指出，利用感官性的協助能幫助學習者內化一些觀念。換言之，運用視覺上的引導，能使學生將英文學習概念具體化，不致產生概念上的迷思。以下是俠俠老師在課堂中運用實物解說英文用法之概念，並引發學生對不同概念思考之例證：

T： 拿出有圖片的那張，關於超市內東西包裝方式的講義出來，來，看第一個圖片，a glass... a glass bottle 一個玻璃的瓶子。那 bottle 老師上次講過大概就是像這樣子的東西(老師拿起裝礦泉水的瓶子)都是 bottle，那種瓶口小小的，有時候是這種塑膠材質的保特瓶；那也有可能是玻璃材質的(拿起玻璃裝的瓶子)，這種玻璃的材質叫 glass，故玻璃裝的瓶子叫 glass bottle。那 bottle 跟 jar, carton 有何不同呢(分別拿瓶裝的水、罐裝的果醬及鋁箔包的果汁)？注意哦！中文同樣是瓶瓶罐罐？(教室觀察，98/10/8)

俠俠老師運用實物引導學習者學習英文不同包裝(bottle, jar, carton)的用法，此實物教學強調英文包裝用法的差異不會因裝不同的東西而有所改變；亦即 jar, bottle 皆可裝牛奶或果汁。許淑玫(1998)指出，引起學習者的注意，教師可由三方面著手：(1)利用感官上的吸引力；(2)提出一些具有適度挑戰性及衝突性的問題讓學生探討；(3)利用「變化」的教學方式來維持學習動機。俠俠老師運用實物及易混淆的觀念問題，融入在教學中引起學生注意。然而，林思伶(1993)指出，要引發學生的注意不難，對教師而言，真正的挑戰在於如何使已引起的學習興趣繼續維持。事實上，學習內容與生活經驗的結合，會讓學生維持學習興趣的動力(許淑玫，1998)。在此單元中，俠俠老師要學生拿出事先準備好的超市宣傳單，結合學習內容與生活經驗，要求同學分別在宣傳單中找出用 bottle, jar, carton 包裝的東西，「有時教英文的概念用法，表面上似乎學生都懂，但將概念實際運用出來時，常發現學生其實是一知半解的，故需要進行實際的學習活動，來了解學生的理解程度。在不可能叫學生都帶實物的前提下，超市宣傳單是最好的活教材」(刺激回憶，98/10/15)。俠俠老師藉由此教學活動，意欲釐清學生在觀念上可能出現的迷思概念，並進行概念的內化。由上述的說明可看出，俠俠老師不希望學生直接用中英互譯的方式學習，也不希冀變成 jar 是罐 bottle 是瓶，而 carton 是鋁箔包的記憶方式。「英文學習不應一味的採用中英相互翻譯的記憶方式，該背的還是要背，但需在理解的前提下去背。」(焦點團體訪談，98/10/16，ET03)

只是一味地將第一語言與第二語言做文字上的轉換，並不是學習語言真正的目的，而是要經由語言文字的轉換去了解不同的文化差異及概念上的區隔。Cook(1991)提出，了解第一語言與第二語言共通的部分，對學習者是有所幫助的。因此，第一語言與第二語言之間轉換時所產生的錯誤或問題，是教師應留心的部分，藉此教師或許可找出異同之處，協助學生有效學習語言。

(二)提供有意義的情境

在俠俠老師的課堂中，強調將內容與生活經驗連結在一起學習，並要學生根據有意義的情

境推測內容之意義：

T：來，先看 conversation one。“How much is this sweater?” “How much”多少錢，這個他買什麼？

S：毛衣。

T：毛衣。這件毛衣多少錢啊？“How much”，“How much”是問多少錢喔？“It’s fifty dollars.”不便宜嘛。B 又說“really?” “Is it on sale?” “on sale”這個你知道吧！百貨週年慶才過，櫥窗內常常有掛這樣的牌子，“on sale”是什麼意思？聯想一下……

S：大拍賣

T：Yes. 70% off 是什麼意思？

S：打折

T：打幾折

S：打七折

T：看一下 on sale 後的價錢 It’s fifteen dollars. 毛衣由 fifty 五十元變成 fifteen 十五元，打幾折？

S: 三折。(教室觀察，99/1/7)

Bunton(1989)強調英文學習需再情境詮釋的必要性。俠俠老師的教學實踐亦顯露出上述之思考：「常用口語的學習若流於死記其中文意思，則較易限於記憶層面而不會應用，故將常用口語置於有意義的情境脈絡中學習應是較好的方式」(訪談，99/3/12)。

俠俠老師提供有意義的情境，讓學生可以從中去聯想及推測。根據 King(1994)對教師提問的分類來看，俠俠老師提出的問題是屬於「統整型問題」，亦即對提供的內容建立新聯結，並進行推論及內容判斷。俠俠老師透過提出的問題，引導學生注意教學的重點所在，進而掌握學生對概念內容的理解程度。

二、架起師生間的互動鷹架展現課程與學習者知識

教學是教室成員進行社會互動的歷程。在教育情境中，師生所經歷的教學經驗主要受到其談話所塑造。Wells 和 Chang-Wells(1992)指出，師生透過教室言談，共同建構意義，而非藉由教師的權威傳遞訊息，或學生純粹以其經驗為本位的獨白。因此，探究架起師生間的互動鷹架的內涵及意義有其必要性。俠俠老師所具備的課程知識(Shulman, 1987)，展現在對教材與整體教學方案充分的了解所進行設計的教學活動。再者，俠俠老師展現對學習者學習能力、特質、動機興趣、態度及認知的了解，引導互動式教學型態，實具備 Shulman 學習者知識之內涵。以下將俠俠老師教學型態分成提問式的互動型態，活動式的互動型態，以及個人記點制的互動型態三個面向進行探究：

(一)提問式的互動型態

Graesser 和 Person(1994)指出,在傳統的教室情境中,一直都是由教師提問的情況約佔 96%,而學生由於缺乏發問技巧,不僅極少發問,且發問層次亦多屬認知層次較低的問題。在俠俠老師的課堂中,教師提問不時地穿插在教學歷程的進行中,而其使用提問的時機主要包括:進行概念的澄清,進行概念的推論及理解學生的吸收程度三部分。

1.進行概念的澄清

影響學習的最主要因素是學生已知的內容,教師應先了解學生的已有知識,因材施教。既然先備知識是影響學習效果的主要因素,因此對學生「迷思概念」的澄清是具有其意義性的(Bunton, 1989)。以下是俠俠老師在上超市食物的包裝單元,針對單複數變化時的教學例證:

T: 來看看之前教過的食物包裝的方式,今天要教複數的變化。前面這 10 個老師為什麼要把它放在一起?底下還有 4 個,為什麼不一次講完,要劃一條線隔開呢?為什麼要隔開呢?好,先看看同學了解多少?請看黑板(老師在黑板上寫了 pound, box, bag, roll, bunch, loaf, dozen 等字),同學看看怎麼改成複數?

S: 加 s。

T: 還有其它可能嗎?

S: es

T: 很好,還有嗎?

S: 沒有了,不知道(學生交頭接耳的討論著)

T: 來看,講義放在一起的十個單字,當它是單數的時候,一磅叫 a pound,二磅是 two pounds,所以當它是變成複數的時候,字尾直接加 s,這叫規則變化,因為它很規則,通常比較乖的學生,我們比較不會注意他。比較皮一點的,我們比較會注意對不對?那老師底下整理的這四個呢?四個是怎樣呢?是說當它變複數的時候,它不一樣,所以我們把它隔開來。一個單字如果字尾是 x, o, ch 結尾,如 box 及 bunch 當它們變複數是怎樣?es 對很好哇。

Sg1: 是加 es。

Sg2: 是嗎?可是我都忘記耶。(教室觀察, 99/3/3)

鄭明長(2002)的研究指出,提問在教學言談中具有引導注意焦點,澄清疑惑及增進理解的功能。上述例証的師生互動,俠俠老師有意圖的使用具有目標導向的提問,來引發學生對相關知識的理解程度。為了判斷學生的先備知識,老師提出一個新舊經驗連結的問題,在於評估並檢證學生的舊經驗知識,進而協助學生建立新的知識概念。俠俠教師在教學時,對學生先備知識的重視,有助於降低錯誤先備知識對學習新知識的影響,亦有利於引導新概念的學習。學生單數改複數形式的無法分辨,可以用對目標語的語法結構產生簡化情形的「過度類化」,來解釋語言學習者犯的許多錯誤(Compagnon, 1984; Medina-Nguyen, 1987)。英文名詞的複數變化雖有

一些規則性，但仍有些其變動性，因此學生對單複數名詞的認知，容易侷限在既有的學習框架中而產生錯誤的使用。

2. 進行概念的推論

教師有責任激發學生潛能，為學生未來的學習建構基礎，以及鼓勵學生去推論概念。延續以超市食物的包裝為主題內容之教學實例，顯示俠俠老師運用提問以便達到引導學生對概念推論的目的：

T：來看講義第三個圖片是什麼？

Sb：土司。

T：一條土司對，同學這個條呢？講的是 loaf，那它變複數呢怎麼變？比較不一樣喔。
注意我們有學過老婆這個單字，怎麼唸啊？

Ss：wife。

T：如果有一天，你們搬到沙烏地阿拉伯，這時候老婆要變複數了，老婆變複數要怎麼變？有沒有人記得。

Sb：ies 嗎？

T：ies 不是。

Sg：去 e 呢？

T：去 e 不是。

Ss：去 e、要加 s... 不知道囉。

T：來，把 f 改成 v 加 es, wives。

Ss：wives, wives。

T：loaf 跟 wife 因為它們變化很像，所以這樣子就會變了，請問它變成複數要怎麼變？

Sb：loaves。

T：yes！對就這樣子記起來，因為它比較不一樣喔，不常看到這種變化，你要記起來，l-o-a-v-e-s, loaves 就唸 loaves。來第四個，這樣可以嗎？第四個呢我們知道 dozen, d-o-z-e-n, dozen 這個字，它更特別啦。一打 12 個 dozen，那它的複數是什麼呢？我唸給你聽，你就直接寫上去了，一打叫 a dozen、二打叫 two dozen、三打叫 three dozen，所以變化是什麼？

Ss：沒有。

T：a dozen, two dozen, three dozen 對呀！你有沒有聽到任何變化？沒有，不變，那它沒有變叫單複同型，要特別記住。(教室觀察, 99/3/3)

在上述的教學互動中，俠俠老師引導相關訊息讓學生進行探索性的歸納。由此可以看出教師是學習的促進者，適當的提問能激發學生主動思考。Lawrence(2005)指出，學習通常涵蓋了連結新觀念的持續發展，並與舊的觀念進行比較，以及嘗試創造出新的言談方式(new ways of talking)。陳龍安(1995)認為，利用推論等提問方式，能激發學習者之想像力，加強參與動機，引導學生聯想推測並鼓勵歸納及表達意見。另外，鄭明長(2002)指出，提問亦能針對學生最易忽略或認為理所當然的現象，衝擊原有的認知，使其運用已有知識解決問題。換言之，提問使學生感到自己現有知識不足，並透過反思及推論去激發探究新知識的潛能。

3.理解學生的吸收程度

複習的目的，在了解及檢核學生對先前教的內容掌握的情況。俠俠老師運用如回憶法及細節法的複習策略，以及採用提示法引導學生感到不熟悉的部分：

T：我請同學講一下，我們這段對話到底在講什麼？從頭到尾。大概在講什麼？先回憶一下好不好。這一次我要聽細節。來，淑雅。這整段對話...大概在講什麼？他花了多少錢？fifty...fifty eight forty five 是多少錢？

S?：五十八。

T：五十八塊。啊然後呢？還有分啊。

S?：四十五分。英文怎麼說？

T：我好擔心喔。你們剛剛不是數字都答的出來嗎？forty-five。再來，後來他要退一個東西對不對？小姐有跟他要一個東西，他才拿出來。是什麼東西？

S?：收據。

T：那個字怎麼說？re 什麼

S?：re-ceipt

T：receipt, receipt 知道喔？要跟他要收據。這上個禮拜講了。理解後要吸收起來。(教室觀察，99/6/3)

複習的目的，在使學生對教過的內容有更深一層的思考，而在練習的過程中也可根據學生的回答澄清其迷思概念，進而增進學生的理解程度。上述的複習互動，為「教師啟動－學生回應－教師評量」的型態(Cazden, 1988)；俠俠老師啟動問題，要學生回憶之前教過的內容，並要求學生要將內容的細節表達清楚，並告知教師所要的訊息，在學生提供訊息後，教師再進行評估，並在學生需要幫忙時提示，進而使學生能告知答案。事實上，複習的目的即在檢核學生之前學習的理解程度，而不是在幫忙學生建構新的知識。本研究中，俠俠老師透過提問過程及學生參與回答的互動中，理解學生學習的吸收程度，並且幫助學生對學習有更好的掌握。

(二)活動式的互動型態

Doll(1993)指出，課程目標與學習成果應該不是刻板不變、公式化的，且活動進行前的準備

需要學生的參與。俠俠老師在教食物的分類單元時，運用了拍蒼蠅的教學活動，並在活動進行前要求學生要先將學習過的內容畫在黑板上：「來，每一頁單字上有標出食物的分類，一百七十頁上面的 seasonings 是什麼？這是調味料的意思，所以它是一個種類。那我待會唸到這些種類的單字！注意喔。我待會會點同學上來，點你們學號後兩碼對不對？比如說 seasonings 就是一百七十頁，然後你就看老師有勾二、三、四、八、十、十一、十二這些單字。你就任選一樣你覺得 ok 的，將單字所代表的意思畫出來，記住不可以寫字！」(教室觀察，99/4/7)。在請同學畫完之後，俠俠老師要求學生一起檢視黑板上的畫圖內容，並針對圖片說出食物分類的英文說法，之後便開始進行拍蒼蠅的活動：

好，現在將班上分成兩組，我叫到每一組比如說：八號。就兩個同學都出來，你們拿自己這組的蒼蠅拍，可以這樣隨便站。仔細聽我講一個單字的種類；比如說：seafood 這個時候你就選黑板上所屬 seafood 的任何一個圖片，你就給它拍下去！先拍到的先贏。只要任選一個就好了知不知道？台下不要亂叫、不要打 pass，不可以講中文！拍對的人要說出此食物分類的英文名稱。(教室觀察，99/4/7)

教室的氣氛會影響學生能否持續有效學習，也影響師生互動關係。俠俠老師教學中的活動設計帶動學習的氣氛：「上課的氣氛 atmosphere 掌握的非常好，學生樂在其中。在活動中，大部分的學生都很專心的參與，我覺得是很不錯的」(焦點團體訪談，99/4/30, E.T.02)。俠俠老師於實際的教學情境中運用蒼蠅拍的活動，使師生之間產生學習的互動及製造愉悅的氣氛：「我覺得活動氣氛很重要，同學在活動中也不免會較混亂，如果心情受 noise-maker 的影響，而『起壞面』(台語)的時候，會使上課的氣氛不好，這些都是很重要的」(焦點團體訪談，99/4/30, E.T.03)。

一般而言，教師心目中對「有價值學習活動」的詮釋，及教師教學中對「有意義學習活動」的安排，無論是源自於學理基礎或教學經驗的靈感，其實多少都反映出教師個人的教育理念課程信念，及教學認知(甄曉蘭，2003)。俠俠老師所設計的教學活動亦反映出其教學認知：「在多年的教學經驗中，體認出拍蒼蠅活動是學生參與性最高的活動，而且可營造教室氣氛，全班會動起來。透過活動學生得以檢視自己所學，也可以讓我了解學生的吸收程度及需要，以便提供相關的學習協助」(訪談，99/6/3)。

文獻中指出英文教學中教學活動的重要性，而教學活動也以不同的型態呈現，例如韋金龍(1996)之「英文閱讀活動」、「WH 字的英文活動」、及「課外對話錄音練習活動」；Gaudart(1999)所設計的「遊戲教學活動」；Conner(2000)之「詩歌收集、研究書目英文活動」。儘管活動的內容不盡相同，然其主要的目的皆希望學生透過行動中的活動學習，能有更好的學習成效，此學習成效透過學生對俠俠老師教學設計之活動中得到證實：「老師安排很多教學活動，如拿蒼蠅拍打英文搶答，人形玩偶走街道及接龍，以及老師也分享在國外生活上所發生的人、事、物...等，我很喜歡這樣的上課方式，感覺上英文沒有什麼壓力，上的很開心，也學到很多」(文件分析：學生回饋單，99/6/10, S6)。

(三)個人記點制的互動型態

許多的研究側重於檢視教師與學生的互動，然而很少的研究側重於學生與學生間的互動學

習成果。Tardy 和 Snyder(2004)認為，在英語教學的課堂(ELT)中，並未將口說的訓練分割成較微觀的技巧性工作，取而代之的是教學者將「增進學習者流暢度」作為模糊的目標。俠俠老師在課堂中扮起「搭起同儕對話橋樑」的角色，讓學生進行會話互動，並以記點的方式加以獎勵：

好！有沒有自願上台分享對話的。那等他們背好了，如果 OK 就給上台同學記點。其它同學要注意聽哦。等一下我會問她們講什麼？如果你答不出來的話呢？下一次就是換你了，安靜！開始了！（學生上臺唸對話中參雜斷斷續續的笑聲，老師示意不要笑、不要笑）。（教室觀察 99/5/1）

會話的練習也涵蓋了如何使用語言去互動的認知(Dornyei & Thurrell, 1994)，學生在雙向情境中的溝通，應不止仰賴他們單向的表達，更需仰賴他們能參與在會話交流中，並知道如何能做出有效地回應。會話「遠超過於語言系統的知識以及創造性單向論述的因素；其涵蓋的是接收(gaining)、存取(holding)，回應以及意義的協商」(Cook, 1989)。俠俠老師製造同儕間對話的機會，並在台上同學進行對話分享之後，以提問的方式檢視台下同學接收訊息的程度，並提供適當的協助及獎勵：

T：請問她剛剛說要買什麼？三樣東西，哪三樣東西？我剛有帶你們唸過 onions，對不對？所以那個東西，一定有買，除了 onions 之外，還有哪兩樣東西？

S：牛奶、汽水

T：怎麼說？英文？

S：soda

T：那牛奶呢？

S：milk

T：milk.好，good，記一點。（教室觀察 99/5/1）

Sayer(2005)認為，會話教學應從下面兩個面向思考：「學習者是具有能力的第一語言會話者，以及會話中涵蓋著文化特質(culturally specific)性的傳統」。再者，運用監控(monitoring)，意義協商(negotiating meaning)以及輪流(taking turn)技巧喚起學生對會話發展的覺知。俠俠老師運用同儕及師生間的雙迴圈策略，適時的架起鷹架，並讓學生能在互動的氛圍下有較專注的學習。

再者，學習後的回饋對學生學習是重要的。俠俠老師給上台對話的同學一些回饋並給予記點的獎勵：「重點啊，上台不要一直笑場，要將情緒融入情境中，但看得出他們事前是有準備的，老師到現在還是比較用鼓勵的，故給他們各記一點。其實這段話說的還不錯」(教室觀察，99/5/1)。

正向的鼓勵在學習過程中是不可缺少的。在教學過程中，給予學生正面的回饋，透過語言、態度、不論是獎勵、稱讚或是給予鼓勵的訊息皆有助於學習者學習(黃富順，1996)。「看俠俠的教學錄影，你看她的 appearance、好 enjoy 她的教書，她臉上都充滿笑容，我是覺得說她可以做到把喜怒哀樂的心情調適的很好，然後再去工作，調整心情再做事情，這一點我是覺得可以學習，都是面帶著笑容，而且她的表情非常的 friendly, easygoing，我是覺得非常好，讓小朋友覺

得說這個老師很容易接觸很容易接近，給學生一個正向的訊息有助於學習。」(焦點團體訪談，99/5/15, E.T.01)。

上述的例證可看出，學習需要正向回饋的方式。讓學習者在溫馨和諧及正向的環境中學習，不易扼阻學習者學習動機的維持，容易對學習結果產生一種正面的評價，而使學生得到學習的「滿足感」(周新富，1998)。俠俠老師運用記點的方式來鼓勵學生學習，也和學生產生互動，並且在互動中提供需要的協助，此記點的方式承襲過去的經驗，並且是在教學行動中醞釀而來的：

記點制度的想法嗎？制度大概實施了三年了。那我的班級都會有百分之十的分數是根據記點的結果。因為之前問他們問題的時候，比較活潑的班級會主動回答。那回答之後都要給他們一些獎勵或鼓勵。但那種鼓勵我覺得都太抽象，乾脆抽出百分之十當作這個記點的分數。記點的時候是會顧及學生的那個心理狀態，多鼓勵並適時協助。在課堂中，程度好的同學發言有示範作用，程度不好的同學也可以做分享。(訪談，99/5/20)

教師提供的鷹架支援，隨著學生的表現與回應逐漸變化與調整(許淑玫、游自達，2000)。透過教學活動設計來配合學生個別的能力水準，以及透過不同回饋，協助學生對課程之自信心及完成課程的期待。俠俠教師注意學生的個別差異提供適當協助，在教學之中，根據學生能力分配不同表現機會，鼓勵能力佳者提供示範，能力低者發表看法，促使不同能力者透過對話情境與同儕在社會互動中學習，這樣的回饋亦使學生感受到學習的相互支持：「老師教學很認真，會上很多課外的教學內容，認為照本宣科的唸課本的東西不夠，還會讓我們小組的討論，讓英文比較不會的人，跟會的人討論，讓那些功課不好的人受到照顧，我覺得這樣不錯」(文件分析：學生回饋單，99/6/17, S39)。由此可看出，以肯定和高期待的態度，與學生進行語文互動，賦予學習自主權，能培養學生的學習責任及得到學習的回饋。

三、多元性之教學評量展現教育情境、教育終極目標及價值知識

英語學習除了需要配合多元化的英語教學，並在社會文化的脈絡下進行，更需要配合多元性的教學評量。Brookhart(2001)認為，正如同教室管理或課程設計一樣，評量對學生的學習來說深具意義。由上述的觀點可看出，教室的評量強調清楚的成就目標與學生參與在評量中的直接關聯性，俠俠老師掌握技術學院環境、文化背景與所處生活環境之認知，透過多元性之教學評量模式，展現教育終極目標及價值知識(Shulman, 1987)。以下就俠俠老師教學實踐中所展現出的多元評量特質與型態進行分析及討論：

(一)形成性評量之檔案夾

對一些老師來說，檔案夾是評量學生學習的一種變通的方式，它包含了學生學習成就的紀錄及將他們的學習工作檔案化，再者透過學習過程檔案化的方式，老師可以當做促進學習者反思的方法。Crockett (1998) 指出，檔案的內容包括：指定的工作、批改過的作業、修正過的作業、反省過的作業及檔案計畫五個分類。俠俠老師在教學過程中，不僅自己建立教學檔案夾，同時也要求學生有自己的學習檔案夾。「知識是需要被管理的，對教學者及學習者來說同樣重

要，透過檔案夾的知識管理，可以看到學生學習過程的紀錄，也可作為我了解學生學習的依據及思考方向」(訪談，99/5/2)。學習檔案所強調的策略及過程，使得學習者分擔了在語言性知識及技巧發展的學習責任(Macaro, 2001)。檔案的運用即是以學習者為中心的實踐方式，也是一種整合教與學評估的有效工具(Herbert, 2001)。俠俠老師即運用學習檔案夾的方式，作為教學與學習溝通對話的主要依據：

事實上我剛開始教書的時候，自己有做檔案管理但並未要求學生做，但在教學過程中發現學生對作業、修改過作業等資料的任意放置，影響了學習的節奏及自我學習評估，拿到的學分似乎就是學生學習的最終目的。終究覺得這不應是學習的本質，學習應該是在課堂中相互的分享回饋，對自己的學習有所覺知及改進。我認為學生對學習確切掌握，對他們日後學習上的銜接也會有貢獻。這比以筆試導向的學習更能讓學生投入及參與，也是我所重視的學習過程(訪談，99/5/3)，尤其是技術學院學生在學習背景相對弱勢，以及學習資源相對有限的環境下，在學習過程中的自主性更顯重要(刺激回憶，99/5/10)。

學習者在認知過程的反省被視為教育的實質內涵，學生對其學習表現、認知過程的反省及覺知，是使用策略及監控未來學習的重要因素(Wolf & Reardon, 1996)，而檔案運用轉化成課程學習的思核心即為「學生後設認知的覺知性發展」(Herbert, 2001)。學生對學習的反省，不僅可強化其後設認知的策略，更可促進其學習自主性。當學生對其知識及學習策略產生較多的覺知時，他們可以較容易面對學習障礙，將學習策略掌控的更好，以及思考問題的解決方式(Nunes, 2004)。俠俠老師強調學習過程的重要性，並以學習檔案當作學習評估的依據，意欲達到學習分享及回饋的目的，其重視的是學習過程之形成性評量，故其對學生學習評量的評估具有動態性及延展性，此學習成就檔案夾涵蓋了學生對過去學習的理解、現在學習的掌握及未來的學習歷程，深具教學及學習的意義。

(二)兼容協商及目的性之口試

學習評量的方式呈現不同的型態。Cox(1995)以 155 位任教於加州高中之英文老師為調查對象，調查中顯示最常使用的規律性評量方式，為每日的家庭作業或課堂作業，以及教師所自行設計的測驗或小考。整組或班級的參與主要在於非寫作的部分，64%的教師規律性地使用報告型式的活動。然對俠俠老師而言，在課堂中的作業及討論為其教學評估的重心，對回家功課的指派頻率較低，焦點團體之經驗教師認為家庭作業的指派有其意義性：

如果有家庭作業，有很即刻的誘因你知道嗎？即刻的誘因，下一次上課的時候，如果說有準備的那一組，會很想上去表演，這樣參與感就出來了，再來大家一起討論，教室的學習氣氛就帶出來了，用這樣子來穿插，我想所有的過程當中會讓學生覺得更具有誘因，在具有誘因的前提下，也會幫助學生學習。(焦點團體訪談，99/6/2, E.T.02)

然而俠俠老師對指派回家功課的思考，則放在是否能給予學生立即性的回饋層面上：「我比較不給學生回家作業，之後再收回來改，因為我覺得收回來改，有時候他拿回去他不懂他不會

來問我，所以我比較習慣於就是當場給練習當場改，有問題就直接幫忙解決」(團體焦點訪談，99/6/2，俠俠老師)。俠俠老師並且認為評估學生學習成效的方式不應只靠練習，還需後續的評量：「比如說形容人的這樣的一個練習，我當場改完學生描述的句子後，事後都還是會有一個口試來做一個事後的追蹤。那我覺得做到這個過程，學生應該就可以學習到一些東西」(訪談，99/6/5)。

對俠俠老師來說，口試除了是評量學習成效的方式，也是一種讓學生開口說英文的方式，但她認為口試的方式，是需要協商後讓學生自己做決定的。誠如其在訪談時所表達的：

我想英文對於學生來說，可能說的方面也是滿重要吧！那平常如果我不用口試的方式，光是平常練習我覺得是不夠；那口試至少讓他每個人或多或少一個學期至少能開口說對我說話說兩次啊！所以我覺得口試也是強迫他們開口說英文。這是第一個！第二個就是我的口試，會透過討論，讓他們有選擇性，自己去衡量可接收的程度，他可以考比較簡單的跟考比較難的，起跳分數不同，畢竟學生的學習是存在有差異性的。(訪談，99/6/8)

在教學中需要正視學習者存在的落差這個問題，因為學習既是以學習者為中心，需透過協商及討論的方式讓學生感受到自己是被重視的。既然教學是一連串協商及作決定的過程，在此歷程中教師可主動地選擇教學技巧或策略，以協助學生達到預定的目標(Hewson & Hewson, 1988)。本研究中，俠俠老師對學生學習的評估，即是在協商中達到設定目標的：

T：口試像麥當勞一樣有套餐。A 餐是六個人型圖(形容人及穿著)，口試當天由老師指定考哪一個。A 餐起跳分數一百分，文法錯一個扣五分。

S：啊！

T：太多嗎？

S：太多。

T：發音錯一個...好，文法錯一個扣三分。

S：喔！

T：盡力試試看嘛。來，B 餐是這樣：你來告訴我說老師我要考第二個，我就考第二個圖片。意思是什麼？你事前已經準備好第二個圖片了，六個句子對不對？好，所以起跳分數要有差啲，起跳分數七十五分。

S：啊。

T：啊！你都背好了才六句耶。A 餐是六張圖片選耶，六張圖片隨意抽耶！這有差啊，那文法錯一個扣三分，發音錯一個扣一分。有沒有意見？若有問題還有機會討論，我們會有一張這樣的評分表：

Number	Meal	Phonics	Grammar	Score
--------	------	---------	---------	-------

注意一下喔。一號同學你告訴我你要 A 餐還 B 餐。(教室觀察, 99/5/12)

教學認知是從行動本身產生的, 教師的行動策略是根植於教室的動態性情境之中, 而此策略是有目的性(Tsui, 2003)。陳埤淑(2002)認為, 教室言談亦具有目標性, 為達到教學目的或課程目標而形成的。Gumperz(1983)也認為, 教室言談應以協助學習者學習為依歸的發展性層面, 以及促使師生形成言談主題達成共識的社會性層面思考。俠俠老師對學生學習選擇性的考量有其意義:

我之前的口試並沒有讓學生選擇的機會, 現在有這樣的想法, 完全是從經驗中思考而來的, 我的教學經驗告訴我, 學生若被迫去達到老師的設定目標, 其實表現出來的成效也不好, 若在課堂中透過協商, 讓學生為自己的學習做主, 反而在有選擇的情況下, 學生會試著嘗試不同的選擇, 並為此做出努力, 一樣可以達到學習的效果。(刺激回憶, 99/5/10)

俠俠老師亦體認:「學習後的評估是非常重要的, 對我而言, 口試是一個評估學習不錯的方式, 這個過程會拉長學生的學習醞釀期, 然後會留下比較深刻的印象, 對英文的學習會有幫助。」(焦點團體訪談, 99/5/15, 俠俠老師)

俠俠老師詮釋英文學科學習之思考架構, 認為學習過程的醞釀對學習會有幫助。再者, 從學生的行為及反應中, 覺察學生的需求, 並進行協商, 因其考量學生的個人化差異特質, 讓學生自主的選擇口試的「餐點」, 讓評量學習的目的性在協商中達成共識。俠俠老師兼容協商性及目的性的口試評量, 成為學生對於學習教學內容的再呈現方式。

伍、結論與建議

一、結論

研究中發現俠俠老師專業知識轉化之教學型態分成建構學習情境, 架起師生間的互動鷹架與多元性評量三個面向:

(一)英語專業知識轉化之過程著重學習情境的營造

俠俠老師將其教學理論實踐於課堂中, 其建構學習情境的主要方式包括下列兩個層面: 1. 運用視覺上引導的實物教學, 使學生將英文學習概念具體化, 不致產生概念上的迷思並進行概念的內化, 此與 Macro(2001)提出視覺學習的論點相符。2. 俠俠老師提供有意義的情境, 藉由「統整型問題」(King, 1994), 建立新的觀念聯結, 引導學生注意教學的重點所在, 讓學生可以從中去聯想及推測。總括來說, 俠俠老師展現學科教學知識; 結合一般教學與英文內容知識, 將學科知識透過建構學習情境展現教學表徵, 融入實物教學與提供有意義的情境進行教材轉化。在學習情境的營造下, 強調以外語從事互動來學習外語溝通, 並在外語學習情境中, 提供真實自然的語言材料, 以及提供機會讓學習者親自體驗。

(二)英語專業知識轉化之過程著重建構師生間的互動鷹架

俠俠老師在課堂中，以提問式的互動型態，活動式的互動型態，以及個人記點制的互動型態，架起師生間的互動鷹架，「師生透過教室言談，共同建構意義」(蔡敏玲，2004)。而其使用提問的時機包括概念的澄清、概念的推論及理解學生的吸收程度。再者，俠俠老師在課堂中扮起「搭起同儕對話橋樑」的角色，讓學生進行會話互動，並以記點加以獎勵，加上運用同儕及師生間的雙向回饋策略，適時的架起鷹架，並讓學生能在互動的氣氛下專注學習。俠俠老師亦在存有個別化差異的大班教學中，架起多媒體的學習鷹架及架起行動中同儕合作的學習鷹架。總括來說，俠俠老師所具備的課程知識，展現在對教材與整體教學方案充分的了解下所設計的教學活動。其所展現對學習者學習能力、特質、動機興趣、態度及認知的了解，引導互動式教學型態，實具備 Shulman 學習者知識之內涵。

(三)英語專業知識轉化之過程著重實踐多元性評量

俠俠老師的教學實踐以學生為主體，透過動態教學設計之實踐，引領學生以建構的、脈絡的、變化的方式學習並獲得知識，並得以讓學生了解如何運用知識，最後內化成為具思考及運用至真實生活的能力。再者，透過形成性之檔案評量，以及兼具協商及目的性的口試評量，成為學生對於教學內容的再呈現方式，以及成為評估學生學習成效的重要指標。當學生對其知識及學習策略產生較多的覺知時，他們可以較容易面對學習障礙，將學習策略掌控的更好，以及思考問題的解決方式(Nunes, 2004)。學生主動依據學習的情境建構自己的知識系統，藉由互動、相互辯證與討論的過程，使學生將學得的知識內化，成為自己知識體系的一部份，實為英文學習的最終目標。總括來說，俠俠老師對技術學院環境、文化背景與學生所處生活環境之認知，透過多元性之教學評量展現英文教育終極目標及價值。

二、建議

(一) 對教師個人專業發展層面之建議

教師應著重學習情境的營造並創造互動學習之模式並以多元性評量為依歸：有鑑於學習情境的建構對學習者學習之重要性，教師應著重建構學習情境，將教學理論實踐於課堂中，提供真實自然的材料，以及提供機會讓學習者親自體驗。其次，創造互動學習的模式，架起師生及同儕間的互動鷹架，使教室發展成為學習型社群，讓學生在創造、吸收、回饋中學習，加上運用同儕相互討論修正迷思概念的行動，讓學生互相扶持成為學習的主體，並從澄清概念及修正錯誤中學習成長，凝聚學習社群的學習動力，建立個別差異化學習的合作機制。此以學生為主體的教學型態不僅能使教師對學生的學習有更好的掌握，更能作為教學調整的重要依據，同時亦幫助教師對教學做出較好的判斷及促成教學實踐智慧的生成，實有利於教師之專業發展。

(二)在未來研究層面之建議

重視技術學院英語教師個人專業知識之探究：本研究雖從教師專業知識的轉化核心概念較完整的呈現個案教師專業知識的內涵，然因技術學院個案之英語教師只有一位，故只能呈現其

個人教師專業知識的內涵，然不同英語教師之專業知識，確實存在著個殊的差異，而且不同的教師皆有自身的專業知識實踐與發展需求及特質。因此專業知識的探究應從不同教師及其縱長性的觀點加以處理才會更有效。然而，截至目前為止，對於大專任教之教師專業知識轉化內涵的個殊性特質進行探究者仍相當不足。故未來在教師專業知識之探究上，應更積極探究如何掌握不同教師，在理論及實務知識的個殊性及反省性，並將相關的研究發現與具體建議，進一步透過研究者及實踐者的專業合作，將理論轉化為實際的行為，使理論能有機會在教師身上得到證成。

參考文獻

- 王文科(2001)。教育研究法。臺北：五南。
- 周新富(1998)。提昇學習動機的教師行為。教育實習輔導，4(3)，53-57。
- 林佩璇(2002)。行動研究的知識宣稱－教師實踐知識。臺北師院學報，15，189-210。
- 林思伶(1993)。激發學生學習動機的教學策略－約翰·凱勒(John.M.Keller)阿課思(ARCS)模式的應用。視聽教育，34(5)，45-53。
- 林進材(2002)。教師教學思考－理論、研究與應用。高雄：復文。
- 韋金龍(1996)。不同學習風格的外文系大一學生對「廣泛閱讀」英文教學活動態度之調查研究。國立中興大學臺中夜間部學報，2，124-152。
- 莊筱玉(2010)。影響經驗英語教師專業知識建構之因素分析。美和技術學院學報，29(2)，1-23。
- 許淑玫(1998)。ARCS 動機設計模式在教學上之應用。國教輔導，38(2)，16-24。
- 許淑玫、游自達(2000)。交互教學歷程中學生發問類型及教師鷹架之探討。課程與教學季刊，3(4)，1-30。
- 陳埤淑(2002)。教室言談在教學上的涵意與應用。課程與教學，5(4)，11-33。
- 陳龍安(1995)。創造思考教學。香港：青田教育中心。
- 黃富順(1996)。增強成人學習者的學習動機。成人教育期刊，34，2-8。
- 甄曉蘭(2003)。教師的課程意識與教學實踐。教育研究集刊，49(1)，63-94。
- 蔡敏玲(2004)。教育質性研究歷程的展現－尋找教室團體互動的節奏與變奏。臺北：心理。
- 鄭明長(2002)。發問對教學歷程之影響初探。國立台北師範學院學報，15，87-114。
- Brookhart, S. M. (2001). *The "standards" and classroom assessment research*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, Dallas, U.S.A.
- Bunton, D. (1989). *Common English errors of Chinese students*. Hong Kong: Longman Asia ELT.
- Calderhead, J. (1996). Teacher belief and knowledge. In B. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709-725). New York: Macmillan.
- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 291-310). New York: Macmillan.
- Cazden, C. B. (1988). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Clandinin, J. D., & Connelly, F. M. (1994). Personal experience methods. In N. K. Denzin & Y. S.

- Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (1st ed., pp. 413-427). C.A.: Sage.
- Cochran, S. M., & Lytle, S. L. (1993). *Inside / Outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press.
- Cochran, S. M., & Lytle, S. L. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, 28(7), 15-25.
- Compagnon, B. L. (1984). Interference and overgeneralization in second language learning: The acquisition of English derive verbs by native speakers of French. *Language Learning*, 34(3), 36-39.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1985). Personal practical knowledge and the modes of knowledge: Relevance for teaching and learning. In E. Eisner (Ed.), *Learning and teaching the ways of knowing* (Vol. 84th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II, pp. 174-198). Chicago: University of Chicago press.
- Conner, A. M. (2000). Motivating middle school students to revise and edit. *English Journal*, 90(1), 72-79.
- Cook, G. (1989). *Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Cook, V. (1991). *Second language learning and language teaching*. New York: Edward Arnold.
- Cox, K. B. (1995). *What counts in English class? Selected findings from a statewide study of California high school teachers*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Crockett, T. (1998). *The portfolio journey: A creative guide to keeping student-managed portfolios in the classroom*. Eglewood: Teacher Ideas Press.
- Crookes, G. (2003). *A practicum in Tesol*. Cambridge University Press: New York.
- Doll, W. (1993). *A post-modern perspective on curriculum*. New York: Teachers College.
- Dornyei, Z., & Thurrell, S. (1994). Teaching conventional skills intensively: Course content and rationale. *ELF Journal*, 48(1), 40-49.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Gaudart, H. (1999). Games as teaching tools for teaching English to speakers of other languages. *Simulation & Gaming*, 30(3), 283-291.
- Graesser, A.C., & Person, N. K. (1994). Question asking during tutoring. *American Educational Journal*, 31(1), 104-137.
- Grossman, P. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers' College.
- Gumperz, M. (1983). Conversational inference and classroom learning. In J. Green & C. Wallet (Eds.), *Ethnography and language in educational settings* (pp.160-204). NY: Ablex Publishing Corporation.
- Harrington, H. (1994). Teaching and knowing. *Journal of Teacher Education*, 45, 190-198.
- Herbert, E.(2001). *The power of portfolios: What children can teach us about learning and assessment*. San Francisco: Jossey-Bass publishers.

- Hewson, P. W., & Henson, M. G. (1988). An appropriate conception of teaching science: A view from studies of science learning. *Science Education*, 72(15), 587-614.
- Hodder, I. (2000). The interpretation of documents and material culture. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 703-715).. Sage Publications Ltd.: U. K.
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (1995). *The active interview*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kane, R. S., Sandretto, P., & Health, C. (2002). Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, 72(2), 177-228.
- King, A. (1994). Guiding knowledge construction in the classroom: Effects of teaching children how to question and how to explain. *American Educational Research Journal*, 31(2), 338-368.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lawrence, S. M. (2005). Contextual matters: Teachers' Perceptions of the success of antiracist classroom practices. *The Journal of Educational Research*, 98(6), 350-358.
- Leinhards, G. (1988). Situated knowledge and expertise in teaching. In J. Calderhead (Ed.), *Teachers' professional learning* (pp. 146-168). London: Falmer Press.
- Macaro, E. (2001). *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. London: Continuum.
- Medina-Nguyen S. (1987). Overgeneralization in a group of Spanish English bilingual children. *The Canadian Modern Language Journal*, 37(4), 694-705.
- Nunes, A. (2004). Portfolios in the EFL classroom: Disclosing an informed practice. *ELT Journal*, 58(4), 327-335.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Beverly Hills, CA: Sage.
- Reynolds, D. (1992). From school effectiveness to school development: Problems and possibilities. In A. M. Indrebo, L. Monsen & T. Alvik (Eds.), *Theory and practice of school-based evaluation: A research perspective* (pp. 25-51). Lillehammer: Oppland College.
- Sayer, P. (2005). An intensive approach to building conversation skills. *ELT Journal*, 59(1), 14-22.
- Schön, D.A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Shulman, L. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 3-36). New York: Macmillan.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Stake, R. E. (2000). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 236-247). CA: Sage.
- Tardy, C. M., & Snyder, B. (2004). That's why I do it: Flow and EFL teachers' practices. *EFL Journal*,

- 58(2), 118-126.
- Tripp, E. (1994). Teachers' lives, critical incidents and professional practice. *Qualitative Studies in Education*, 7(1), 65-76.
- Tsui, A. B. M. (2003). *Understanding expertise in teaching*. In M. H. Long & J.C. Richards (Eds.), *Teachers' knowledge in teaching* (pp. 77-103). N.Y.: Cambridge University Press.
- Wells, G., & Chang-Wells, G. L. (1992). Constructing knowledge together: Classrooms as centers of inquiry and literacy. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Wilkinson, S. (1998). Focus groups in feminist research: Power, interaction, and the co-construction of meaning. *Women's Studies International Forum*, 21, 111-125.
- Wilson, S. M., Schulman, L. S., & Richer, A. E. (1987). 150 different ways of knowing: Representations of knowledge in teaching. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring teacher thinking* (pp. 104-124). London: Cassell.
- Winebury, S. S., & Wilson, S. M. (1991). Subject-matter knowledge in the teaching of history. In J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching* (pp. 305-348). London: JAI Press.
- Wolf, D. & Reardon, S. (1996). Access to excellence through new forms of student assessment. In J. Baron & D. Wolf. (Eds.). *Performance-based student assessment: Challenges and possibilities* (pp. 310-354). Chicago: University of Chicago Press.
- Wood, D., R. (1992). Teaching narratives: A source for faculty development and evaluation. *Harvard Educational Review*, 62(4), 535-550.
- Zeichner, K. M. (1994). Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. In C. Ingrid, H. Gunnar & V. Sveinung (Eds.). *Teachers' minds and actions* (pp. 22-89). London: The Falmer Press.