

※ 師資培育文獻回顧 ※

探討新手教師「教學概念」的形成過程

王彥稀

(國立臺灣師範大學教育研究所碩士)

師資生的教學概念如何形成？師資生在大學習得的教育理論，會直接應用在實際的教學現場？本文作者從個案教師的培育過程中發現，當師資生離開師培機構後，會放棄自己過去在師培機構習得的教育理論，轉而根據教學現場的實際情況，建構出一套有利課程進行的教學模式，並發展自我認可的教學概念。雖然此一「草根性」的教學概念，稱不上是學理上的教學概念，但是卻深深影響新手教師的教學方法。因此，作者認為，對師資培育者來說，不應給予師資生過多艱澀的「理論」，而應以淺白易懂的「概念」取代之；如此一來，師資生日後進行第一線的教學時，比較容易駕輕就熟，畢竟少了「理論」與「實務」間的那層鴻溝。

本文是以一名國小教師從大學師資培育學程到第一年正式任教期間的個案研究，作者運用「行動理論」分析該名教師的經歷，包含師培課程、教學實習到正式任教時的教學概念化。在本研究中，作者試圖理解 Tracy 對於建構主義應用的經驗，本研究的問題有二：(1)在 Tracy 學習教學的不同背景之下，建構主義是以什麼樣的方式被定義？(2)Tracy 在師資培育的背景之下，如何影響她發展建構主義的概念？

一、行動理論下的師資培育

Grossman、Smagorinsky 與 Valencia (1999) 主張行動理論 (activity theory) 是源自於 Vygotsky，此理論能夠用來解釋教師自大學師資培育方案的脈絡到成為全職教師，其過程中的行為改變。行動理論強調人類發展的背景，以及引導行動的目標、工具與社會實踐。

Vygotsky 認為文字的意義是用來分析人類意識發展 (概念發展) 的挪用單位，透過文字的意義，能了解人類對於抽象概念的理解程度，有意義的文字，就如同人類意識的縮圖。Vygotsky 指出，人類是透過正式的、系統的教學來學習科學的



概念，科學的概念與自發性的概念是有所區別的，自發性的概念是透過非正式的活動及人類互動過程中習得的，科學的概念是一種正式的、抽象的知識，能夠類化到不同的情境中來使用，而自發性的概念通常只從在於當下學習的脈絡中，較少具有抽象概念，且不能遷移到新的情境當中。

此外，Vygotsky 也進一步分析概念 (concepts) 與雜思 (complexes) 之間的不同，「雜思」缺乏科學概念及自發性概念的統整。在「概念」與「雜思」之間，有一個概念的陰影，再製了概念的輪廓，這個陰影即是「偽概念」(pseudoconcept)。「偽概念」有概念的外貌，然而，目標間的連結卻僅有簡單的關連，而非根據某一特徵來推論。Vygotsky 認為，偽概念的外在特徵，就如同真實的概念一樣，偽概念的內在，因為存有衝突矛盾，所以不是一個真正的概念。在本研究中，作者轉化 Vygotsky 的語言於 Tracy 的身上，了解 Tracy 在大學期間學習建構主義概念的轉變。因此，在本研究中，作者要問的是：概念以什麼樣的方式、以誰的觀點形成概念？當概念與概念間有所差異時，個人透過什麼樣的方式取得權威？當學習者面對同一字彙的多重概念時（以建構主義為例），對學習者挪用一致概念的能力會造成什麼結果？

二、本研究的脈絡

(一) 研究參與者

個案教師 Tracy，是美國西南方的中產階級白人女性，父母皆為國小教師，從幼稚園到小三，就讀母親所任教的小學，因而認識許多的老師，她認為她的小學經驗是「傳統的」，在教室中有固定的座位，學習基本的閱讀，練習大量的文法等。Tracy 對於她的中學經驗抱持相當正面的態度，她的老師不像小學老師一樣的傳統，她也參與了許多的活動，並在課業上有良好的表現。中學畢業後，進入了州立大學，主修新聞學，之後轉向修習資訊，因為在數學的學習上遇到了困難，經過與父母仔細的思考討論後，最後決定參加大學師資培育方案 (university teacher education program)，指導教授認為 Tracy 是一位非常優秀的學生。

Sarah Jackson，Tracy 教學實習期間的輔導老師，同樣是位中產階級的白人女性，在 Zachary Taylor 小學任教超過七年，Sarah 不是一位傳統的老師，她認為教





學是傳統與全語言 (whole language) 的結合。

Imelda，馬來西亞人，Tracy 教學實習期間的大學指導教授，是一位博士班的學生，指導 11 位實習教師，Imelda 認為因為文化的差異，她的指導風格傾向於提供實習教師討論的機會，對自我的教學進行評鑑。

(二) 個案教師 Tracy 的師培背景

1. 師資培育課程

Tracy 是課程與教學系五年級的學生，主修初等教育，在大學的職前課程中，每位職前教師必須累積 100 個小時的田野經驗 (field experience)，在修習大五的教學實習前，學生必須有超過 200 個小時的田野經驗。

2. 教學實習

Tracy 的教學實習是在 Zachary Taylor 小學，這是大學城內最古老的一所小學，校內擁有良好的教學設備，家長也是高度的投入參與學校教育，Tracy 認為 Zachary Taylor 小學可以提供她更多在教學上所需的資源。

3. 首年任教

Tracy 第一所任教的學校是 Lakewood 小學，1905 年成立，臨近 Tracy 的家鄉，距離大學約有數小時的車程，該校的校長是 Christy Hall，校內有超過一半的學生是低收入戶 (貧窮比率 51%)，學生的組成有 66% 的歐裔學生、17% 的非裔學生及 17% 的美國本地人，Hall 自認為他的學校是一所「內城貧民窟學校」(inner city school)。

三、研究方法

本研究的焦點在於了解 Tracy 從職前教育方案到教學實習間的轉變。作者所蒐集的資料包括訪談、團體的概念構圖、田野筆記及各類文件。在大學方案的部份，作者蒐集各類與 Tracy 教學相關的文件，包括課程大綱、報告、教案等。在教學實習階段，作者蒐集與 Tracy 教學經驗相關的各類文件，尤其是她的輔導老師與指導教授給予的指導，另外，實習期間 Tracy 也將接受三次的循環觀察 (observation

cycle) 與訪談，每次的觀察將會持續三天，一天 90 到 120 分鐘，在觀察前、後都會進行訪談，第一次循環觀察的重點在 Tracy 與她的班級，第二次是 Tracy 與 Sarah 的關係，第三次的重點則是 Tracy 與 Imelda 的關係。之後的第一年教學期間，會有兩次的循環觀察，除了 Tracy 之外，也會與校長 Hall 進行訪談。作者所蒐集回來的田野資料，將會以質性分析軟體 Atlas.ti 進行分析。

四、研究結果與討論

(一) 關於「建構主義師資培育」的不同論點

根據課程與教學系教職員的訪談，他們認為他們在課程上強調的是皮亞傑的建構主義，在團體的概念構圖上也發現，研究的參與者認為建構主義如同一把巨傘指引所教學的方向。但事實上，Tracy 卻認為僅學習建構主義的哲學，使她犧牲了她學習其他方法的機會，她抱怨：「大學教授整天掛在嘴邊的，就只是建構主義，他們沒有其它的把戲！我從大學裡，學到唯一的東西就是建構主義。大學教授為什麼不嘗試教我其他的教育哲學呢？至少這樣我還可以比較看看，看看自己喜歡哪一種教育哲學」。Tracy 也指出，她希望能對建構主義有一清楚且明確的定義，但她認為並沒有任何人真正了解什麼是建構主義。此外，Tracy 更認為雖然系上的教授都支持建構主義，但他們卻沒有真正的實踐在自己的教學之中，Tracy 甚至認為在職前課程中，每堂課所學到的建構主義也不盡相同。

(二) Tracy 對於建構主義的看法

1. 課程統整

當作者問及 Tracy 印象最深刻的小學老師時，Tracy 立即回答是她五年級的社會老師，她回憶道：「我過去的小學老師，會將學生的種種學習素材，連結到社會學科的領域上」。Tracy 運用她在職前課程所學到的「統整」(intergration) 概念，來說明跨學科間的教學。對 Tracy 而言，她認為課程統整，更能使學習變得有趣，也對學生更有幫助。此外，Tracy 也會整合不同課程的概念，在教學實習時，Tracy 在教「梵谷」這個單元時，Tracy 統整了音樂、藝術及文學的課程。然而，Tracy 的指導教授 Imelda 卻認為 Tracy 只是將不同的學科材料拼湊起來，稱不上是統整，真正的統整不僅僅只是將不同學科的材料整合而已；從建構主義的觀點來看，學





生應該要能利用環境內的資源去建構屬於自己的新知識。從 Imelda 的訪談當中可以發現，Tracy 正經歷發展「偽概念」的歷程，因為 Tracy 所發展的課程只是基於個人的興趣，結合了一些想法，而不是有目的的統整課程內容，也未能真正的考量到學生的利益。

在 Lakewood 小學教室內進行教學時，Tracy 在語文科的教學上想繼續沿用過去統整的概念，然而 Lakewood 的課程安排是運用自然發音法 (phonics) 來教導學生，Tracy 表示這種自然發音法是她過去在大學的經驗裡從未學過的，對她而言是困難的；因此，Tracy 自己發展了全語言 (whole language) 教學。但事實上，「全語言」這個詞彙，在 Tracy 的大學經驗中也是從未被教導的。從 Tracy 的訪談當中即可發現，Tracy 在用語上有了一個很重要的轉變，從以大學為本位的用語「建構主義」，轉變成為以小學為本位的用語「全語言」，Tracy 運用了不同的兩個詞彙來說明同樣的一種教學方法，作者認為從用語轉變中更進一步的證實了 Tracy 正在發展的是一個「偽概念」，而非真正的概念。

2. 學生中心教學法

在 Tracy 的訪談中，Tracy 指出了建構主義教學的另一個面向，學習者應該獨立地建構他們自己的知識，而不是依賴權威性的老師，老師在教室中的角色只是提供一個豐富的環境讓學生能有自己建構知識的機會，教師、教科書、課程都不再是教室中的中心。在進入教學實習階段之前，Tracy 表達出她對教室去中心化 (decentering)、打破教師權威的想法；Tracy 表示，她不喜歡她小學時那種彰顯教師權威的排排坐方式，她認為學生座位的安排或許可以設計成圓形的座位方式，這樣的理念也付諸於她的教學實習當中。作者指出，雖然 Tracy 在物理層面的教室空間上能做到去中心化，但這並不表示師生在社會層面的權威性關係也是去中心化的；從 Tracy 的訪談中作者發現，學生雖然能在教室中任何地方選擇任何他們想讀的書，但在評鑑上，Tracy 依舊是運用傳統的評鑑方式。

在 Tracy 第一年的教學中，Tracy 已不再像以往運用建構主義或去中心化的教學理念，在進入 Lakewood 小學後，她開始根據學校的課程規定使用教科書，以自然發音法教學，有更多的考試，這跟她過去在大學時的想法已大為不同了。



五、研究結論

Tracy 在大學時期望自己是一位建構主義實踐者，隨著她離開了大學，大學時期對學校她的影響也漸趨消散，在她第一年教學的最後，她已發展出建構主義教學的偽概念；雖然 Tracy 在教室的座位安排上是去中心化的，但在社會關係上卻不是如此。另外，Tracy 運用的跨學科統整教學，也不是因為考量到學生的選擇而採取的策略，在語文的教學上，當 Tracy 面臨挑戰時，原先的建構主義也被等同於是全語言教學。

在這個例子中，作者發現教師在進入學校後，常常會放棄過去在大學所學到的原則，不同的研究者會提出許多不同的解釋，像是大學的課程太過理論，大學教授的教學與所教授的內容不一致。然而，在本文當中，作者發現這樣的現象可能是來自於概念發展的本身。

一般對於教師環境適應的解釋，並不足以用來解釋 Tracy 發展建構主義「偽概念」的例子；相反的，概念發展的最初，本身就沒有足夠的定義，從學生的訪談及團體概念構圖的活動當中，作者推斷在 Tracy 的師資培育課程中，建構主義是以複雜的方式被呈現，並沒有統一的原則。作者認為，對師資培育者而言，問題不在於教太多的理論，而是在於給予學生太少的概念；因此，師資培育者在教導學生一個概念時會面臨到兩難的困境，尤其是當此概念本身受到質疑，或是當校方以此作為教學能力的評鑑標準時。

導讀文章

Cook, L. S., Smagorinsky, P., Fry, P. G., Konopak, B., Moore, C. (2002). Problems in developing a constructivist approach to teaching: One teacher's transition from teacher preparing to teaching. *The Elementary School Journal*, 102(5), 389-413.





參考文獻

Grossman, P. L., Smagorinsky, P., & Valencia, S. (1999). Appropriating tools for teaching English: A theoretical framework for research on learning to teach. *American Journal of Education*, 108, 1-29.

本文引注格式 (APA)

王彥稀 (2011, 7 月)。探討新手教師「教學概念」的形成過程。臺灣師資培育電子報, 22。檢索日期, 取自 <https://tted.cher.ntnu.edu.tw/?p=420> (註:「檢索日期」請依實際檢索日更改為 XXXX 年 X 月 X 日)