

# 英語師資培育及專業發展:以教學反省為例

劉顯親

國內對英語師資培育一向只重某些知識的傳遞，及教學實務的展示，對教師專業發展及如何結合師資培育理論與實務的探究，一向做得很少。民國九十年我們將在小學實施英語教學，因過去從未培育國小英語教師，「培育英語師資」立即成為學術理論研究及實務上迫切的議題。本文先指出四種師資培育的迷思：「英文好，必能教英文」，「英文好加上會教學法即能教好英文」，「準老師應學會最佳教學」，及「教學只需技術操作的實務面即可」。本文進一步提出新英語師資培育之建議；有鑑於英語教學是老師在課室內決策、執行的活動，英語教師培育應透過反省做法及行動研究「專業發展」等途徑，培養英文老師，使他們被動所接受的知識能轉化為自己體會、詮釋過之經驗的知識，即清楚該怎樣教；促使英文老師在工作崗位上成長，乃能終生學習。最後以教學反省做法為例，在國內一所大學培育中學英語師資之過程中，分析學生的反省做法。結論中強調英語師資培育的新觀念及教師專業發展，對當前國內因應英語教學新局是不可或缺的一環。

關鍵字：英語師資培育、專業發展、反省

Key words: Teacher Professional Development, English Teacher Education, Reflective Practice

## 壹、緒言

國內明定於九十年度將在國小課程內容加入英語科，這項政策在國內英語教學學界掀起研究、討論的熱潮（例見民國八十七年第十五屆到去年第十六屆英語教學研討會論文內容，顯見「國小英語教學」論文數比例大幅

提高；但在此之前，英語科之研討會少見論文探究教師專業發展）。由於過去教育當局未準備也未培育國小英語科師資，「國小英語師資培育」頗成爲熱門話題，但同時也顯示過去學界對國小學童學英語之理論研究、國小英語教材，及各級英語師資培育及專業發展等等議題，長期忽視。如果以歷年台灣學術研討會內容看國內英語教學研究史(註一)，「師資培育」乃至師訓並未受到應有的重視，遑論「英語教師專業發展」：在約 810 篇研討會論文中，只有 23 篇探討「英文老師本身」的相關議題，比例僅達 2.8%，相當不受重視。過去論文大多數偏重一、英語語言本身的分析或描述（偏理論及應用語言學），二、英語教材及教法（聽、說、讀、寫、測驗、文化、電腦輔助教學），三、英語學習者本身種種因素（學習策略、風格、焦慮等），四、英語文學作品分析或教法。很缺乏針對英語教師的態度、覺知、經驗、信念、及發展方面探討的論文。本文將先指出一些常見的英語教師培育之迷思，再提出以「教師專業發展」（饒見維，1996）爲核心的新英語師資培育概念以打破前述之迷思，第三以一項準教師的教學反省研究爲例說明，教師的專業發展如反省做法是英語師資培育不可或缺的一環，也是國內將來應重視加強之處。

## 貳、對英語教學及教師的四項迷思

目前國內對學英文、教英文有幾項似是而非的迷思。茲舉出四項討論。

### 一、只要英文好，就能教英文嗎？

這種看法認爲英文程度高是成爲英文老師最重要且唯一的條件，因此以英語爲母語的教師比本國教師更能勝任，同時學生有正確的、所謂的「標準英文口音」是學英文的要務。學界可能並不贊同前述三種看法，因爲他們都無法找到具體的証據支持。但坊間補習班大多相信老外比老中行，包括薪資結構也有大的差異，或許這也是受家長及社會大眾看法主導所致。

整個台灣多數民眾相信合格的英語老師英文程度好最重要,而且應有一口標準的英文口音,才能讓我們未來國小學童一開始就接觸到老師的標準口音;這也就導至外籍老師較本國老師看好最重要的因素。這一年來全國各大學英外語文學系受教育部委託,開設三百六十小時「國小師資培育課程」,其中有二百四十小時是訓練英語聽、說、讀、寫技能,也隱然是認同英文好對未來的國小英文老師是相當重要的。然而,英文好真的是英文老師唯一或最重要條件嗎?我們的「全民學英語」目標是讓服務業等一般民眾會用簡單的英語和外籍顧客溝通,具備功能性英文能力 (functional English literacy)。語言是種溝通的工具,用英文的時機和我們接觸的人有關,試問今天來台灣的國際人士全是英、美、澳、加、南非以英語為母語的人士嗎?很多都不是,而是亞洲菲、越、馬、新、日、韓等國人士,他們多有標準口音嗎?標準口音的概念在學界討論,本來就邈不可得,反而是世界多種英文 (world englishes, 各地的英語文皆有其獨特性) 才能呈現全球運用英文 (非以英語為母語) 的實際情形。我們將來的國民能夠用英文表情達意才是最重要的,聽得懂、講清楚比標準口音重要得多;國內英文程度不振之主因是學了不能用。誠然,英文老師應有一定的英文水準,然而英文程度好就教得好嗎?假如答案是肯定,那就落入「只要英文好,就能教英文」的迷思了。假如答案非肯定,我們就需再推敲,教英文尚需何種條件?

## 二、除了英文能力好,只需瞭解英語教學法就能教好英文嗎?

只賴靜態的書本上知識是不夠的,教學有知識面及實務面,二者融合乃能成為經驗的知識;教學是種從做中學的領域 (Freeman & Richards, 1993; Larsen-Freeman, 1998), 而其間的轉換需賴反省思考 (Wallace, 1991)。除了將書上教學法的知識由「做」中轉化成熟練的經驗式知識之外,不容忽視的是,教學是存在於特定的社會情境下之行為,它需透過教師的詮釋,才能合宜地變成課室中活動及學生的學習活動。這種「詮釋觀」是當前英語師資培育界最新、也被視為較「行為觀」或「認知觀」合宜的研究觀念 (Freeman, 1996)。

### 三、教學實務面較重要嗎？

這種看法認為英語教學最重要的是實務，有好教材、好技巧最實際，理論幫助不大，而研究結果常無法提出具體的結論，對教學指導，緩不濟急。在英語教學此一學門上，理論與實務容易脫節，因為二者重點不同，各有其傳統上的典範，加上二者所用語言迥異，學術性論文用專業術語，以及學術性研究方法，沒有一些必備的背景知識，不易理解，大大影響其普及性。教學是每天上講台面對學生，很實際的工作，這種日行任務，的確有其迫切性。然而，不容否認，如無省思，教學極易瑣碎化、例行化，可以數十年如一日不必改變，導致多年經驗未能帶來精鍊，這種框架下的「學教」迷思可能訓練出教書匠，教師養成時間也不必費時、費精神；此稱之為「技術操作」迷思。英國著名的資深英語師資培育學者 Widdowson (1998) 在一場國際研討會講演中表示：理論 (a theory) 的範圍很廣，當我們說：『在課室中 (in THE classroom)，會如是如是。』已在運用理論及研究了，因為我們的思考已非只看某一班，而在運用觀察多班後歸納出的通則。英語教學若沒有理論及研究，就不可能成為專業。筆者在培育中學及國小師資過程中，觀察到不少學生乃至在職的中學老師不喜歡談理論，不看理論性文章，在研討會中不聽學理或研究性的論文發表，認為是無用的。此現象原因很多，非本文能詳述。周淑卿 (1997) 言簡意賅說道：「經驗是具體有限的，雖可即時借用，或能立竿見影；而理論的解釋與應用範圍更廣，可以幫助教師產生更多變通方案。由於學校教師重經驗輕理論，在課程與教學方面的創造空間無形中受限，可資運用的方式與思考面向較難拓寬，這使得教師開創新途徑的可能性大為減低。專業自主能力的一項重要因素是專業人員基於豐富的專業知能，而有源源不絕的變通、創造的可能性。缺乏此種可能性，教師難以稱為自主的專業人員。」 (p. 270)。

如果我們尊重教師是有專業的人師，教師的認知 (teacher cognition) 無疑的是推動他們進步最大的原動力，Pennington (1995) 發現，雖然教學創新乃至改變首先是呈現在教學程序上，但根本改變是需落實在理念上的。此一「教學等於技術操作」迷思嚴重妨礙對英語教學此一專業學門的發展

，依此迷思培育出的老師，無法令社會大眾敬為專業人士。

#### 四、準老師應學會最佳教學方式嗎？有所謂的「最佳教學」方式嗎？

教育部頒定的「國小師資培育課程」中的 360 小時中除 240 小時是訓練英文技能外，剩餘的一百二十小時是有關英語教學的理論及實務的七門課，即兒童外語習得、教材及教法、教學觀摩及試教、語言評量、歌謠與韻文教學、發音教學、教學活動設計等。這些面向似乎比較接近實務，也是一般中學英語師資培育的主要內容。有了這一環，英語教學才構成一專業，而非落入第一項「只要英文好，就能教英文」的迷思。然而，按照以上「菜單及食譜」照做，就會有最佳的教學嗎？我們真的找得到「最佳教學（展示）」（best practice）嗎？Edge 及 Richards（1998）認為「最佳教學」源自理性主義（rationalism），認定只要將正確的教學步驟釐出，學生如法泡製即成，此即所謂「準老師應學會最佳教學」迷思。良好或合宜的教學不是靜止不變的，老師應在課室內不斷地對「執行、觀察、反省、規劃、再執行之迴路」有所回應。教學總是在某一特定的社會情境下發生，每次上課都有該做的調整或改變，因此「最佳教學」是邈不可得的。比較弔詭的是怎樣學，才會教，把以上知識傳授給學生，技能展示給學生並讓學生練習後，他們必能成為適任的英文老師嗎？如何「學」才會「教」（learning to teach），正是本文立論重點核心。

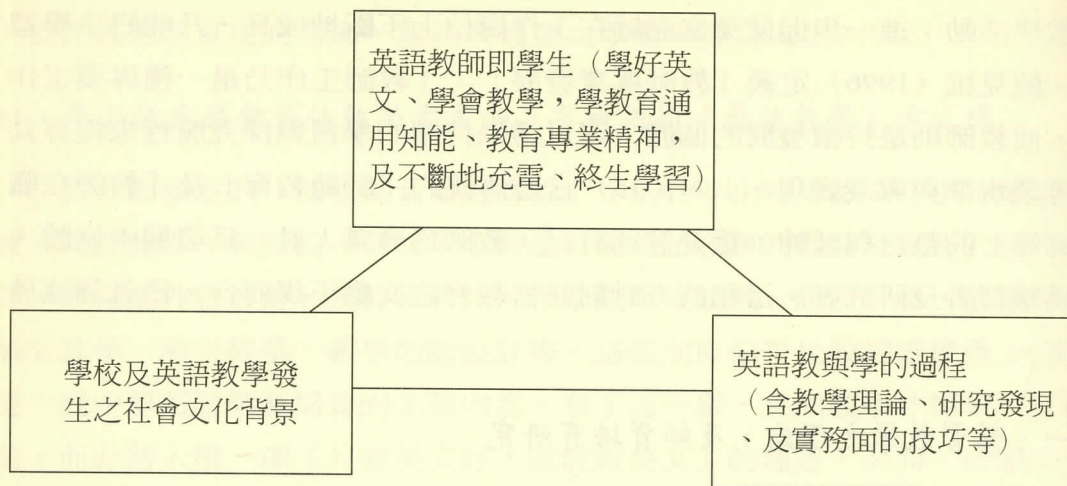
### 參、新英語師資培育觀念

如果「英文好，未必能教英文」，「英文好加上會教學法還不夠」、  
「準老師並非在學所謂的最佳教學方式」，「教學不等於技術操作」，那麼英語「教」學是什麼？「英語教師培育」的目標何在？答案是：英語教學是英語老師在課室內決策、執行的活動；英語教師培育是透過反省做法（reflective practice）及行動研究（action research）等等教師專業發展途徑，培養英文老師能針對不同的課室情境、及不同班級，做合宜的判斷及因應的

教學活動；進一步促使英文老師在工作崗位上不斷地成長，乃能終生學習。饒見維（1996）定義「教師專業發展」：「教師工作乃是一種專業工作，而教師則是持續發展的個體，可以透過持續的學習與探究歷程來提昇其專業水準與專業表現。」（p. 15）它是傳統的「師範教育」及「教師在職進修」的整合與延伸；重要意涵有三：教師為專業人員、為發展中個體、為學習者及研究者。這和西方針對語言教育之文獻不謀而合。後者詳述於下。

### 一、學習教學之理論，及師資培育研究

Freeman及Johnson（1998）認為研究「語言師資培育」議題應具備三方面的知識來源(一)瞭解教師是學習教學的學生，(二)瞭解語言教與學的過程，(三)瞭解教學發生的學校及其社會文化背景。首先，準教師學著如何成為教師，在職教師亦須不斷地學習、充電，教師是「教學藝術」的終生學習者。其次、語言及教學的知識已在前段說明過，這個層面在台灣英語教學界過去研究得最多。最後，教學牽涉老師與學生之間的關係，是在人的社會情境中發生，每一班級有其次文化即所謂班風，而學生在課室中成長是種社會化過程，他們會從中學到價值觀；至於外在社會文化因素有班級大小、家長社經地位、城鄉差距等等外在情況，教師在社會文化情況下有其資源，也有其限制。具備此三方面的知識來源，才能完善地研究學生如何學會教英文，而國內在英語教師養成及成長，與學校及社會文化情境的研究及瞭解，十分有限。國內教育專家饒見維（1996）針對一般所有學科之「教師專業發展」內涵之探討，十分寬廣，除上述之三方面知識範疇，尚含教育通用知能及教育專業精神（p. 173），值得參考，應可歸屬於教師即學生之學習內容。如果將上述國外學者（Freeman & Johnson, 1998）對教師培育之新知識基礎，和台灣學界目前研究成果重新組合過，（準）英語教師是學習教學及英文的終生學習者，而英語師資培育研究者須涉獵的知識範疇包含如下圖的三方面：教師本身、學校及英語教學發生之社會文化背景、及英語教與學的過程（含教學理論、研究發現、及實務面的技巧等）。



圖一：英語師資培育研究者須涉獵的知識範疇

本文限於篇幅，僅集中於第一項「教師即學生」(teacher as a learner)來討論。

儘管也有人相信老師多半自學而成，學界對「學會教學」此一概念有三種看法，Wallace (1991) 對此剖析：(一) 技匠模式 (craft model)，視教學僅是種行為，培養教師只要把「優良英語教學技巧」展示給學生看，學生練習日久必能為好老師，國內研討會中很多工作坊，中小學常常應上級要求做教學觀摩，以及教師訓練的「師訓觀」(teacher training, Widdowson 1990 認為師訓將老師視為技匠，而「師資培育」, teacher education, 是較寬廣的概念) 都展示這種技匠模式。(二) 應用科學模式 (applied science model)，視教學有科學的研究及理論、以及像藝術的實務面，理論應和實務結合，甚而理論指導實務，長久下來，偏學院派的應用語言學、教學法、英語習得理論等研究及理論已大半和教學實際面脫節了。(三) 反省模式 (reflective model)，透過對科學研究所得的知識、及經驗的知識二者之反省，能帶領老師清楚明白地培養出「知行合一」的洞見 ("the conscious development of insights into knowing-in-action," Wallace, 1991, p. 13)，即能面對不同學生，不同情況，完全明白為何選擇如此做、為何如此教。

和以上看法一致的是 Freeman (1996) 所評析的三種對教學的研究觀：(一)早期的行為觀，視教學僅是種行為，只研究教師做什麼。(二)認知觀，視教學有「知」、「行」兩面，研究教師的行為及知識。(三)詮釋觀，則認為熟練的教學是明白如何教，優秀老師能在特定情況下，詮釋現有資訊，在教學過程中做決策並執行。培育英文師資可賴反省做法 (reflective practice)、行動研究 (action research；非針對英語科教學、卻是國內對此議題最新的學術成果，可參見台東師院, 1999)、同儕小組協商、英語教學學術研討會等等途徑。本文僅以最普遍、最個人的反省做法為例，做一點文獻檢閱及一項個案之資料分析報告。

## 二、反省做法

美國知名的教育學者杜威 (John Dewey) 於 1933 年即提出反省思考 (reflection) 的觀念，但西方教育界在十六年前才開始討論反省在教學上的功能 (Stanley, 1998)，而國內至目前研究 (準) 英語教師的反省做法極為有限。反省的定義是：「對教學的信念或做法，根據其背後原因及可能會導至的結果，主動、持續、仔細地考量。」 (Zeichner & Liston, 1996, p. 9)；國內學者饒見維 (1996) 闡明：「從經驗中淬取意義、形成意義的心理活動就是『省思』」 (p. 237)。省思涵蓋情感、熱忱、直觀、及邏輯思維；其先決條件是老師應有開拓的胸襟、責任感、及全心全意。種類約分為二，饒見維 (1996) 譯為「行後思」 (reflection-on-action)，「行中思」 (reflection-in-action) (引自於 Stangley, 1998；最早提出此概念之學者為 Schon, 1983)，下面所提供的例子是屬於行後思。反省有何作用？它能提高教師對教學的覺知、深入理解情況、並促進正向的教學改變 (Kullman, 1998; Pennington, 1996; Rogers, 1998; Wallace, 1991; 歐用生, 1996; 饒見維, 1996)。Nunan 及 Lamb (1996) 相信能反省的教師在規劃、執行並評量英語教學時，可以監督、批判、並界定自己的教學行動。當然，並非每個人都能自動反省，國外英語教學界已有一些很實用的指導書籍出版 (例見 Cruickshank, 1999; Richards & Lockhard, 1994; TESOL Quarterly 期刊, 1998, 3



2 (3), pp. 601-622 書評部份)。國內專著雖未直接談省思在英語科師資培育之應用，但很多理念及有效之方法足供英語科師資培育者參考（中華民國師範教育學會, 1997；歐用生, 1996；陳美玉, 1997, 1999；饒見維, 1996）。例如歐用生（1996）強調：「反省是教師專業發展和自我成長的核心因素。」（p. 263）饒見維（1996）提出「知行思交融原理」及六項實施原則「已備原則、預備原則、經驗原則、省思原則、建構原則、協同原則」（pp. 212-278）。

## 肆、教學反省做法一例

英語教師的反省做法近年在西方英語教學界蔚為風潮（如 Ellis, 1993；Farrell, 1998, 1999；Ho & Richards, 1993；Kullman, 1998；Lee, 1996 研究香港小學英文教師對教學的看法；Pennington, 1995；Richards & Lockhard, 1994），但在台灣英語科教學之文獻中，目前尚無人研究或報導出來。本節將首度報告筆者培育中學教師過程中，學生反省做法的描述。

### 一、研究背景

中學師資培育因國內教育鬆綁政策影響，於民國八十四年普及於三所師範大學外的一般大學，本校由教育學程中心規劃 26 學分的中學英語師資培育課程，此研究是在這背景下完成。在 26 學分中有二學分的「分科教材教法」及三學分的「分科教學實習」兩門課，由教育學程中心委託本校外國語文學系教師任教，筆者近兩年內均擔任此兩門課教學。本系受委託一年後，發現有必要在「英語教材教法」課前，加一門三學分的先修課「語言教學導論」，學生學習方有成效，筆者亦教過此先修課一次。本研究資料取自「英語教學實習」課中學生報告。「分科教學實習」課程由學程中心統一規劃，內容含學校參觀、教案撰寫、微型試教（microteaching）、見習、試教等活動；除微型試教及教案撰寫外，均在實際的國中進行。見習約兩小時，分全班的集中見習及個別到將試教的班級見習，結束後

需寫一份見習報告，試教有三至四小時，結束後需和教師面談半小時討論教學心得並檢討得失，亦需寫一份試教報告；課程進行的一學期間，師生偶爾用電子郵件聯絡或討論事宜，期末學生回答一份問卷。課程進行中，師生曾討論反省做法為何，有何功能，但無時間進行有系統的練習。

## 二、研究方法與步驟

研究對象是修習「英語教學實習」課程二十二位教育學程的準中學英語教師，其中十位是外語系大四或大五學生（二男八女），剩餘十二位是本校語言所（六位女生）及外語所的碩士班研究生（三男三女）。本項研究，僅分析見習及試教兩份報告。每份報告，長度約二至六頁（1000-3000字左右），多半是中文，A4紙單行、多半打字撰寫。見習報告先依學程中心提供的表格，填寫所觀察課室的基本環境資料，再寫心得。試教報告則依 Richards 及 Lockhard 所提供的十二項問題（1994, p. 87 詳見附錄一），擇重點發揮。分析方法是依 Farrell（1998）的反省分類做內容分析。有兩位同學未完成此課程，故有效樣本僅二十位，四十份書面報告。

## 三、研究結果與討論

研究結果分以下三方面討論。

### （一）報告探討的主題

結果詳見表一。

學生四十份報告中的主題，除極少數談到較廣泛的教育體制、教育改革、學校經營外，均集中於教學上：教學理論及應用、教學原則及方法、評量教學、對教學提問、自覺、課室管理、及評量教案。大體而言，準學生們在意課室內教學原則及方法（見例一），也花很大篇幅討論所觀察之教師或自己試教的教學成敗；他們會診斷問題，有時也提出解決方法（見例二）。

例一：在活動的設計上，其實也不需太繁瑣，只要在原本的考題測驗上，稍微加點變化，學生就會覺得非常有趣，例如，第

表一 準老師在報告中所寫之主題分類結果

主題類別	次類	總和	類別 總和	平均	見習 報告	試教 報告
教學理論	理論	21		10.5	11	10
	應用	81		40.5	51*	30
			102			
教學原則及方法	原則及方法	68		34	39*	29
	內容	36		18	13	23*
	教師的知識	6		3	3	3
	學習者	28		14	10	18*
	學校	6		3	5*	1
	社會情境	5		2.5	4*	1
			149			
評量教學	評量	131		65.5	45	86*
	問題	84		42	22	62*
	解決方法	77		38.5	29	48*
			292			
對教學提問	問理由	1		0.5	1	0
	問建議	1		0.5	0	1
	質疑	11		5.5	10*	1
			13			
自覺	覺察自己教師身份	18		9	2	16*
	個人成長	21		10.5	2	19*
	英文能力	8		4	1	7*
	個人目標	14		7	2	12*
			61			
課室管理			32	16	15	17*
	評量教案					
	反省後修改	2		1	1	1
	依原教師好的方式	1		0.5	1	0
			3			
總和			652	326	267	385*

註: 學生人數=20 \*星號表次數大於平均, 兩項報告間差距過小未標

三節的『大家來找碴』，本來我是要出考題讓他們改錯。但是，只要把『改錯』換成有趣的名稱，而挑錯的地方也不需要太多，學生們不僅反應會很熱烈，時間也比較容易掌控。（教學原則及方法）

例二：一班學生程度有好有壞，教學首重"拿捏"的功夫，如何取其中庸之道是必須靠長久的觀察學生和學生取得默契。因此，我必須說短短的三節課，讓我沒法完全了解每位學生的個別差異，是讓我這次試教有一層隔閡的最大原因。（評量教學及診斷問題）

因為報告是書面形式，和國外前人研究以小組討論為資料之性質不同，在「對教學提問」這項，本研究所發現的結果少很多，但這卻是批判式省思的要質。和原分類表不同處是我們另創兩類「課室管理」（見例三）、及「評量教案」（見例四）。課室管理對沒有大班教學經驗的同學一直是頭痛的課題；太活潑的班級，怕做小組活動時，失控而鬧翻天；而太文靜的班級，又怕請學生練習英文時不開口。另一方面，教案的功能是幫助準老師對課程內容、活動程序、時間掌握事前規劃；但它和真實課室內教學往往也有很大的落差。準老師就需賴經驗去拿捏、體會那一種經營方式最適合自己的風格及該班班風，這些除了實戰經驗之累積、及不斷地檢討反省，似無其他更有效之替代方法。在本研究課程設計中，這二十位準老師需先寫妥教案，在大學中做好微型試教，對象是同班同學，最後才對真正的國中生教學。

例三：讓我印象比較深刻的另一點是在班級經營方面，老師採用恩威並重的方式管教學生。忘記帶作業或是太過吵鬧以致影響教學的學生，都會受到打手心的處罰。對於表現好的學生則適度給予獎勵卡，或是老師請全班同學吃冰來鼓勵學生月考時有好的表現。（課室管理）

例四：如果我們無法適時調整速度，而堅持一定要照教案上所規劃的時間來進行，挫折感一定會很深。我們的老師告訴我們

，教案千萬只能做參考用，教案的內容和實際教學的差距是滿大的，中間必須保留滿大的彈性，隨機應變。（評量教案：依原教師好的方式）

## (二)描述性或批判性反省

反省的分類是依 Farrell (1999) 及 Ho 及 Richards (1993) 所界定的兩大類：描述性反省 (descriptive reflection)，指一般性說明教師在課室內行為之敘述；而批判式反省 (critical reflection) 指評估、自我分析、發展個人理論、及決定將來怎麼做之敘述。因本研究重點是課室內教學活動，對教育革新、社會正義及公道的批判式反省幾無涉及。

這四十份報告，依表一分至各次類的所有敘述又區分成「描述性反省」及「批判式反省」兩大類，及依五大主題再區分成十種描述性反省及十三種批判式反省（詳見附錄二）。因為我們希望學生會做批判式反省，表二僅列出所發現的 422 項敘述及其所屬的五大主題類（描述性反省有 222 項）。

表二 兩項報告內每一主題類別中之批判式反省

主題類別	總和	平均	見習報告	試教報告
1. 教學理論及應用	52	26	34*	18
2. 教學原則及方法	25	12.5	11	14*
3. 評量教學	290	145	95	195
4. 對教學提問	13	6.5	11*	2
5. 自覺	42	21	5	37*
總和	422	211	156	266*

試教報告中的批判式反省較見習報告中多（266 比 156），最常討論的是評量自己的教學（總數 266 中佔 195；見例五），同學多能討論自己教學之優缺點，有時也提出將來改善之道。大多數同學也談及自我成長，在試教過程中學到很多。教學理論提到的次數很少（見例六）。

例五：若是老師不趕進度的話一課花費四堂課教學，我認為是適中的安排，以我這一次的試教經驗中，我用了許多的時間讓學生分組練習或角色扮演及上台表演等等，有充份的機會開口說英語，這是學校不趕教學進度，才能讓我完全依自己的方式試教，所以在聽（錄音帶的聽力練習），說（分組口頭練習），讀（課本句型及對話練習），寫（寫作練習）各方面都有適度的掌握。（正面地評量教學）

例六：我覺得沒有真正「不能學」的學生，只是他們需要比較多的時間而已。所以或許給他們的標準要比較不一樣，讓他們比較容易做到，有成就感，而不是讓他們覺得一再受挫，對自己沒有信心。（教學理論之說明）

### (三)反省能力之成長

針對反省能力之成長，本文延用 Ho 及 Richards（1993）的七項指標（詳見表三）來檢閱本研究中二十位準老師在見習及試教結束之六週期間，批判式反省能力是否有所成長。結果見表三。

**表三 在準生見習及試教報告中批判式反省之發展**

批判式反省之發展的指標	見習及試教報告間反省能力之發展
批判式反省之種類增多	—
較能探究自己及專家之理論	—
較能透過教學經驗反省	+
較能超越課室而看到較廣之情境	—
較能做正負面之教學評量	+
較能解決問題	+
提出較多問題	—

+：指有進步      —：指不變，未進步

比較見習報告及試教報告的十三種批判式反省次類區分中，發現較多次類未用於試教報告中，故種類未增。討論理論之次數也減少了（見例七）。也未能超越課室而見到較廣之情境；同時未能提出較多問題。另一方面，因在試教報告中，批判式反省總數增加，同學似乎較能透過教學經驗反省及「評量教學」之優劣處（見例八），同時因較常評量教學也同時較能解決教學問題。整體而言，在七項指標中，僅三項進步，而四項未成長，在短短的六週中，準老師的反省能力似無顯著成長。

例七：對於"I am"的認知常常和一般動詞混用在一起，這些發現不禁令我懷疑完全溝通式的教學是否能在語言正確方面有直接的貢獻；所以個人認為將來再試教時，對於某些基本的文法辨別教學似乎還是應該強調。（理論和實務的矛盾）

例八：從單字造句的批改中，發現學生有抄襲的現象，此現象可能代表一個訊息，就是學生在還沒有了解單字的用法時要求他們造句，可能超過學生的能力所及；所以認為要求單字造句這項作業，應於學生對課文完全的理解後可能較為適當。（負面評量、診斷問題、解決方案）

整體而言，見習報告及試教報告頗能提供這二十位準老師對教學反省之機會；透過書寫過程，他們有機會回頭看看自己為何如此教，如此較深刻的經驗不會做完就隨風而逝。分析結果也顯示同學多能做批判式反省（見例九）。六週對反省能力之成長可能太短，而且對二十二位同學之大班，筆者雖努力於兩週內走訪十一個國一班級，——看每位同學教一堂課，仍未能提供及時的建議，供同學立即改進；因此，不能期待同學反省能力突飛猛進。感謝配合的國中之任課英文老師，她們每一節均陪伴同學試教，提供立即第一手的回饋。這項小型研究僅能有限地描述準老師對課室內教學之省思，未來研究可多往行中思（reflection-in-action）下手，即探討準老師如何在試教同時也進行反省、及二者之互動關係；或研究增進反省做法之技巧如同儕互評

是否可影響準老師對英語教學之觀念乃至教法之改變。

例九：在常態編班的班級中，如何去兼顧每位學生的需求真的很難。此外，補習的風氣其實很盛，很多表現很好的學生其實是因為他們補習。有時候自己都會懷疑，到底是補習班教學還是學校的教學奏效。難道學校的教學本身不能使學生學到該學的東西嗎？（政治社會的影響）

筆者在同學結束試教後一一與他們面談半小時，也許是中國大圓滿文化影響，幾乎每一位同學都滿意自己的「結局」。相較於三位任課老師對筆者反應同學英文口語能力尚待加強，上課應多講英文，同時教學法過於傳統；這些缺失未能於準老師自己的報告及我們師生面談中呈現。這些零星的發現告訴我們：準老師的教學知識未必來自課程中所授予的知識（同學多半為外語系學生，而在實習課之先修課的「英語教材教法」中，常強調新式的溝通式教學法較傳統文法教學法有效）；準老師在進入教育學程前，即因先前「受教」（傳統文法教學法）的經驗對「應如何教英文」有先入為主的觀念；如教英文即由小單位而大，先教單字句型，再進入課文。國中最新教材之第二冊每課先呈現兩段對話，其編輯理念是根據「新式之溝通教學法」（這已在「英語教材教法」課程中一再闡釋舉例）：語言是種溝通工具，幾乎全呈現於對話或文章中，上下文語境在在影響用字、句型。因此，先教課文或單字句型非絕對正確的次序，但每課終極目標是會用對話來表達自己想說的意思。語境、篇章才是主體，才需投資最多的教學及國一同學學習吸收的時間。但每一位老師所詮釋出的「溝通式教學法」卻可南轅北轍；如受到批評的準老師用老式的文法教學法來教新式的溝通教學法之教材。同時也發現有準老師之省思發人深省（見例十）。

例十：（比較過國一的溝通式教學和國三的传统文法導向教學後）如果我們今天學英文的目的不是應付考試而是一種興趣來學習溝通的工具時，那麼似乎好像這樣的憂慮就是多餘的。或



許我還是跳脫不了傳統升學主義下的教學思考模式吧！我想在這方面我是必須再深思的，到底我們教學生學英文的目的是甚麼呢？（質疑）

另外，教學是種社會行爲，任課老師的評量雖未必百分之百正確，但代表的是對英語教師某一角度的社會期許，是新手教師獲得同儕回饋的寶貴來源之一。教過這門課後，筆者自己做「行動研究」，在下一屆的「英語教材教法」課強調準老師本身的英文口語能力，及新式「溝通教學法」、並設計活動來增強學習效果；能否解決問題則賴未來的「實習課」中驗證。英語師資培養者如筆者亦需反省、從事行動研究，以身作則，不然，如何能要求準教師呢？

## 伍、結語

台灣將於國小實施英語教學，這是國內外語教學政策的一大改變，而今箭在弦上，即令準備不周也不得不發。短期之未來應將英語教學學者專家納入常設之諮議委員會成員，並應積極從事英語師資培育之研究。國外興起對英語師資培育之研討是近十年的趨勢，國內文獻在這方面的闕如似可理解。但因應國小英語教學之殷切需求，國內學界有急起直追之必要。不過，如再走回「行爲觀」、或「認知觀」，認為培養英文老師只要英文好或懂教學法就夠了，那我們又要走冤枉路了。強調「教師的詮釋」及「個人反省」等之專業發展面向才是根本之道，而且這不是等到學生英文技能及教學法熟練後才開始進行，也不能視之為教育學程學分中非英文本科課程之職務，教師專業發展觀念及做法應始於英語教師培育的第一天。能深刻的、分析性的、批判性的反省之英文老師會了解自己的英文程度是否符合教學需求，自己是否具備足夠的教學技巧及教材資料庫，在專業發展的道路上，知道如何充電，需要那種養份：如參加學術研討會時知道應聆聽那些場次，不會一味地跟風；他們能體會教學相長之樂趣，能做終生學習者，永遠不會被時代潮流淘汰。英語教學學界將來應致力教師專業發展之

研究，如「如何提昇準英文老師之反省能力？」。我們也應向國內教育界前輩學習，這也是過去努力不足之處，有活躍的科際整合及交流，資訊能流通、雙方都能同時提昇。例如饒見維（1996）提出「學校教師主體化」是推動教師專業發展活動的基本理念；而在省思探究類之專業發展的活動型態，他提出五類：參觀與觀摩、協同成長團體、協同行動研究、引導式自我探究、及一般專案研究。這些都是英語師資培育者可嘗試的教學方法。

筆者淺見，台灣工業化之功利社會已漸令傳統的「師道尊嚴」式微，教師專業發展似乎可讓我們新一代教師賴以安身立命，建立新的職業倫理。教書如不需專業素養，「人人皆可教書」之日必不遠。

## 註釋

- 1 比較有系統之學術著作之結集始於民國七十二年之第一屆「中華民國英語文教學研討會」，至今（八十九年四月）共舉辦過十六屆，而另一項「中國民國英語文教學國際研討會」至今共八屆，下文統計數據來自每屆論文集（不含今年，因尚未舉辦），加上最近兩場相關研討會，1998年淡江大學「二十一世紀英語師資培育：教師專業化的新觀點」研討會，及東海大學1999年「亞太地區以英語為第二語/外語之啓蒙教學」國際研討會。

## 參考書目

- 中華民國師範教育學會（1997）主編。**教學專業與師資培育**。台北：師大書苑。
- 台東師院（1999）。1999 行動研究國際研討會論文集。[Available On-line] <http://www.cttc.edu.tw/ige/論文集/>
- 周淑卿（1997）。教師在課程教學領域的專業自主困境。**歐用生主編新世紀的教育發展**（pp. 263-275）。台北：師大書苑。
- 陳美玉（1997）。**教師專業—教學理念與實踐**。高雄：麗文文化公司。
- 陳美玉（1999）。**教師專業學習與發展**。台北：師大書苑。
- 歐用生（1996）。**教師專業成長**。台北：師大書苑。
- 饒見維（1996）。**教師專業發展—理論與實務**。台北：五南圖書出版公司。
- Cruickshank, D. R.（1999）。**Reflective teaching**. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.
- Edge, J. & Richards, K.（1998）。Why best practice is not good enough. **TESOL Quarterly**, 32（3），569-575.
- Ellis, M.（1993）。Introducing reflective practice: An experimental project in Silesia, Poland. In Edge, J

- . & Richards, K. (Eds.) **Teachers Develop Teachers Research**, (pp. 102-112) . Oxford, UK: Heinemann.
- Farrell, T. S. C. (1998) . ESL/EFL teacher development through journal writing. **RELC Journal**, 29 (1) , 92-109.
- Farrell, T. S. C. (1999) . Reflective practice in an EFL development group. **System**, 27, 157-172.
- Freeman, D. & Richard, C. (1993) . Conceptions of teaching and the education of second language teachers. **TESOL Quarterly**, 17 (2) , 193-216.
- Freeman, D. (1996) . Redefining the relationship between research and what teachers know. In Bailey, K. M., & Nunan, D. (Eds.) , **Voices from the language classroom: Qualitative research in second language education** (pp. 88-115) . Cambridge: Cambridge University Press.
- Freeman, D., & Johnson, K. E. (1998) . Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. **TESOL Quarterly**, 32 (3) , 397-418.
- Ho, B., & Richards, J. C. (1993) . Reflective thinking through teacher journal writing: Myths and realities. **Prospect**, 8, 7-24.
- Kullman, J. (1998) . Mentoring and the development of reflective practice: Concepts and context. **System**, 26, 471-484.
- Larsen-Freeman, D. (1999) . The promises and perils of technology in language teacher education for the 21st century. Paper presented at 二十一世紀英語師資培育:教師專業化的新觀點國際研討會, Tamkang University, April 16-17.
- Lee, I. (1996) . Hong Kong primary teachers' perspectives on ELT. **RELC Journal**, 27 (2) , 100-117.
- Nunan, D., & Lamb, C. (1996) . **The self-directed teacher: Managing the learning process**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pennington, M. C. (1995) . The teacher change circle. **TESOL Quarterly**, 29 (4) , 705-731.
- Pennington, M. C. (1996) . The "cognitive-affective filter" in teacher development: Transmission-based and interpretation-based schemas for change. **System**, 24 (3) , 337-350.
- Richards, J. C. & Lockhard, C. (1994) . **Reflective teaching in second language classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogers, C. (1998) . Review: reflection in second language language teacher education. **TESOL Quarterly**, 32 (3) , 610-613.
- Schon, D. A. (1983) . **The reflective practitioner: How professionals think in action**. New York: Basic Books Inc., Publishers.
- Stanley, C. (1998) . A framework for teacher reflectivity. **TESOL Quarterly**, 32 (3) , 584-591.
- Wallace, M. J. (1991) . **Training foreign language teachers: A reflective approach**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Widdowson, H. G. (1990) . **Aspects of language teaching**. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1998) . **Teacher Education SIG Meeting**. Talk given in the 32nd Conference of International Association for Teaching-English-as-a-Foreign-Language. Manchester, UK, April.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996) . Reflective teaching: **An introduction**. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- 劉顯親，現任國立清華大學外國語文學系教授

## 附錄一

## 試教報告內容要點

When you write the practice-teaching report, which is due after you finish teaching, please address most of the following questions. This is not a Q & A assignment or short-answer one, but a REFLECTIVE essay which requires deeper thinking with illustrations.

1. Was my teaching successful? Why or why not?
2. What were my main strengths and weaknesses?
3. Did the students learn what they were intended to learn? (concerning instructional objectives)
4. What did the students get out of the lesson?
5. Did the teaching content address the students' needs?
6. Were all students involved in the class content?
7. Did the teaching arouse students' interest in the subject matter, ie, English?
8. Did I do sufficient preparation for the teaching?
9. Do I need to re-teach any aspect of the lesson?
10. What would be a suitable follow-up to the lesson?
11. Should I have employed alternative teaching strategies (including aids, etc.) ?
12. Will I teach the material in the same way next time?

(Richards & Lockhard, 1994, p. 87)

附錄二

描述式反省及批判式反省之差別 (取自 Ho & Richards, 1993)

	描述式反省	批判式反省
1. 教學理論		
(a) 教與學之理論及信念	p 信念	a 理論之說明
	q 專家之看法	b 個人之看法
(b) 理論應用於實務	r 理論如何應用	c 理論和實務的矛盾
		d 理論如何改變
2. 教學原則及方法	p 原則及方法	a 教師在教學之知識： 教學法的及經驗的
	q 課程內容	
	r 學習者	b 政治社會的影響
	s 學校情境/課室管理	
3. 評量教學	3 D 藉專家的答案解決自己的問題	a 正面或負面地評量教學
		b 診斷問題：學生、課室互動、教師本身
		c 解決方案：教課的另類方式、決定某一計畫
4. 對教學提問	4D 尋求建議	a 尋求理由
		b 質疑
5. 自覺	5D 覺察自己教師之身份：風格及自己之英文程度	a 體認個人成長
		b 釐定個人成長目標