

## 建構式英語教學之研究

莊筱玉\*、傅敏芳\*\*、林怡倩\*\*\*

### 摘要

最近技職教育的一貫課程，有關英文新課程的理念、教育目標和教學方法，皆和傳統迥然不同，課程主要精神在於重視主動建構、真正理解以及有意義的學習，可說整個課程的精神充滿著「建構主義」的色彩。建構主義強調『知識是由學習者所自行建構的，而非被動的由外界所灌輸的』，實表達了一種學習觀。在社會文化情境中習得語言，其語言學習過程實際上是社會化與認知能力成長的過程。社會建構論即重視情境因素對於個體學習的影響，Vygotsky 認為在文化背景、社會支持下，透過教師、同儕的鷹架支持，學生會漸漸有能力建構知識。有鑑於此，本研究以一個班作為建構式教學法的試教對象，以教室觀察及訪談等方式，討論建構式教學法的可行性。本研究的重點將放在建構式英語教師之教學思考與過程展現，以及探究學生的學習反應。研究結果顯示，個案教師透過佈題引導、了解學生先備知識、澄清迷思、引發思考、分組討論及練習、過程評量之分享與回饋的教學過程、使學生在學習過程能將知識內化。

關鍵字：建構主義、社會建構論、建構式英語教學

---

\*美和技術學院應用外語系專任副教授  
\*\*美和技術學院應用外語系專任講師  
\*\*\*美和技術學院應用外語系專任講師

## 壹、研究背景及目的

教學是教育歷程中最重要核心，而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，教師是使教學活動能否順利進行主導者。因此，教師本身需具備多種能力；包括專業統整的能力、思考反省的能力、做決定的能力、以及溝通及處理問題的能力等(林進材，2002)，才能有效運用適當的方法、技巧、刺激引導和鼓勵學生學習，並且在多向溝通的教學過程中，向學生傳遞思想、概念或意見，學生接收到各類訊息、概念與線索後呈現學習活動，教與學的互動歷程也由此展開。

師生在教與學的互動歷程中，一直處於訊息處理及做決定的動態中，並且以教師直接面對學生的互動思考與決定最為急迫。通常在教學進行中，影響教師做決定的主要線索是學生行為而不是教學行為。然而，在教師了解學生行為時，也需了解學生對教學的觀點及思考。馮莉雅(2003)即強調，了解學生對教學及教室情境對學生思考的影響，有助於教學改善及學習成效。既然學生訊息是影響教學判斷決定最重要之因素，因此，若能將學生之學習思考與教師之教學思考相結合，應可有較多元的教學詮釋。

在知識經濟的時代，全球化、知識共享與傳播是絕對的趨勢，而英語文是達成此目標的重要工具。教育部民國八十二年九月所公佈的「國民小學課程標準」，以及最近的技職教育的一貫課程，有關英文科新課程的構想依據、教育目標和教學方法，皆和以往迥然不同；課程主要精神在於重視主動建構、真正理解以及有意義的學習，可說整個課程的精神充滿著「建構主義」的色彩。此建構的思考也包括對傳統教學的省思；傳統教學主要是以教師中心的講授方式、知識經由教師和教科書傳輸給學生、及學生被動接受資訊。然而建構主義強調『知識是由學習者所自行建構的，而非被動的由外界所灌輸的』，此觀點強調了建構主義並非主張了一種教學觀，而是一種學習觀。

建構主義認為認知的客體是學生，並強調其在認知過程中的主動性及建構性。因此，所有教學策略的最終目的，都是要引導學生自行建構一個個別化的完整知識體系，因此注重個別化之教學方法，才有辦法提升英文教學的品質。學習英語最主要目的是培養英語能力，並以此來表達思想、情感或資訊吸收與傳達等人際、社會的溝通能力與互動。Vygotsky 的社會文化互動觀及認知心理學強調語言是「有意義的認知過程」的學習觀，為語言學習與教學提供良好的理論架構(石素錦，1999)。在社會文化情境中習得語言，其語言學習過程實際上是社會化與認知能力成長的過程，而文化和社會情境三者的交互作用是成長的基石。社會建構論即重視情境因素對於個體學習的影響，亦即學生在社會情境的學習過程中，如何做自我調整以達到有效益的學習。Vygotsky 認為，在文化背景、社會支持下，學生會漸漸有能力建構知識，雖然知識是學生主動建構而來的，但是還是要在所處的社會文化情境下，透過教師、同儕的鷹架支持才能順利建構出來。

根據文獻整理，建構式教學的主要應用領域大多為理解性的幼兒及國小數學

或自然學科(黃幸美, 1996; 陳永發, 2002; 吳俊憲, 2000; 廖信達, 2002), 並未廣泛將建構主義的觀念應用在大專英語的學科上, 探究其因有可能是因為英語被視為「工具型」的知識取向, 而非像會計學、管理學等「專業型」的知識取向以及像數學或自然學科較偏向「理解性」的知識取向。因此, 英語的學習較偏向於記憶性層面, 例如背單字、背句子及背文法等, 也因此導致教師教學多採用講述方式, 並要求學生直接記憶, 缺乏架起鷹架讓學生參與並主動建構及理解英文的內容。另一種可能的思考層面為教師缺乏被建構教學的學習經驗(當他們仍是學生時), 也因此教師們因循此套傳統教學模式, 展現於他們的教育現場中。事實上, 英文的學習若缺乏建構的過程, 其習得的知識是片段不全的, 無法內化成可自行運用的系統知識。

有鑑於此, 本研究以一個班作為建構式教學法的試教對象, 以教室觀察及訪談等方式, 討論建構式教學法的可行性。本研究的重點將放在建構式英語教師之教學思考與過程展現, 以及探究學生的學習反應。然而無可規避的, 在實踐理論的同時, 仍有可能產生教學的阻礙, 誠如 Windschitl(2002)所提出的, 建構主義實踐於教學現場的兩難, 包括概念、教學、文化及政策層面的思考, 而林生傳(1998)亦從建構主義之教學及學習的層面提出相關論述。

## 貳、文獻探討

現代建構主義, 特別是社會建構主義的三個基本原理包括: 知識是認知個體主動的建構, 不是被動的接受或吸收; 認知的功能在於適應, 是用來組織經驗的世界, 不是用來發現本體的現實; 知識是個人與別人經由磋商與和解的社會建構(張靜馨, 1995)。由此可看出, 以學生為中心的建構式教學, 其教學目標應是學生的行為目標, 而不是教師的主觀期望, 教學者只提供思維活動, 使學生習慣運用知識進行問題解決、推理和批判性思考, 使學習者將學到的新知識與現實環境聯繫起來, 產生學習的意義。以下就建構式教學策略的幾個層面及相關研究進行探討:

### 一、建構式教學策略的層面

#### (一)提問的思考層面

教師是學習的促進者, 適當的提問能激發學生主動思考, 因此提問技巧便成為建構式教學策略成敗的決定因素。陳龍安(1995)指出, 創造思考的提問, 應是以開放性及無單一標準答案為主, 利用「假如」、「為什麼」、「怎樣」、「有沒有其他方法」等提問方式, 激發想像力, 加強參與動機, 引導學生聯想推測並鼓勵表達意見。黎文傑(1997)亦指出, 問題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。提問也應使學生感到自己現有的知識是不足夠的, 逼使學生反思, 激發學生探究新的知識。

今日的教育, 不再是教師懂什麼就教什麼, 而是要了解學生的實際經驗與需求, 亦即現在的教育應以學生為主體, 而這種以學習者為中心的建構教學理念,

其目的在於促進學生思考和理解，而不在於記誦知識與技巧；建構學習是以做中學、談中懂、寫中通等多元互動的社會建構，非以聆聽、練習等單元單向的任意建構(張靜馨，1996)。基於建構主義理念的教學法，教師應協助、引導學生解決問題，而不是給他們一個答案，教師可以「問問題」、提供「小暗示」，使學生注意到不尋常或容易忽視的資訊，以作為學習者學習的鷹架。教師需將解決問題視為一端有解，另一端則是沒有特定答案的問題。並鼓勵學生運用科學家的思考過程、方式來解決問題。這樣有助學生深入瞭解學習內容，而不是只靠記憶。在此種教學法中，教師扮演著促成的角色，教師應能 1.設計教學活動，預估教學進行時可能發生的困難；2.設計有意圖的開放式問題，運用熟悉的程序和器具來介紹新問題；3.根據程度幫學生分組；4.敏於觀察學習活動的進行，適時對學生無法解決的問題提供協助；5.幫助學生瞭解其在解決問題時的思考步驟；6.鼓勵學生的想法、鼓勵學生主動、鼓勵機動性及學生間的互動，並提高學生的學習興趣；7.綜合學生的發現，藉以呈現學生為中心的教學思考。

### (二)觀念澄清的思考層面

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。林生傳(1998)指出，建構主義學者提醒教師在進行教學時，必須留意學生的先備知識，降低錯誤的先備知識對學習新知識的影響。此外，進行教學時，教師不應從成人的角度看學生的觀點，應嘗試瞭解學生為何有這樣的看法，藉以瞭解學生當時對問題的理解和觀念，以作出針對性的教學策略。由此可看出，探究學生的「錯誤概念」對建構主義教學深具意義。

近來的英語教學法將英語學習認為是一種複雜的認知過程，錯誤類型的出現，可能是把學習本國語的認知過程應用到某一種外語的學習上，因而產生一些相同的錯誤，也可能是把學習本國語的認知過程應用到任何一種外語的學習時，都會產生一些類似的錯誤(黃自來，1993)。由以上語言學習錯誤來源因素歸納的整理可知，引起語言錯誤的因素相當多，也相當複雜，甚至交互影響。學生所犯的錯誤是教師了解學生學習過程最重要的資料。所以，若能清楚找到其因素必有助於教學的進行及幫助學生建構其知識。

### (三)情境實踐及合作學習的思考層面

建構論是一種學習理論，其在教學上的呈現為「學習－教學」的轉化過程。Richardson (2003)即提出，「建構式教學創造教室教學環境、活動及方法，而這些思考是根植於以學習為中心的建構理論，其目標是讓每個學生對學科發展興趣及心智取向有較深入的理解，以便作為未來學習的助力」(p.1627)。

創造教室教學環境、活動及方法需要運用策略。邱貴發(1996)即指出，在建構式教學的教室裏，強調學習活動的真實性、重視情境中的觀察、示範、解說、提示與備詢等學習方式，以及重視從邊際參與到核心參與的學習過程。莊筱玉與傅敏芳(2002)亦指出，教師在教學過程中應將教學內容與學習者的生活經驗連結，並強調形成性學習的建構過程。

另外，社會建構主義強調知識的社會性，知識的形成是透過同一社群的人貢

獻不同的能力，相互磋商、討論、辯論、妥協，最後獲得共同一致的知識；而 Brown, Collins & Duguid (1989)指出，學習是經由合作式的社會互動及團體共同的建構知識而逐步達成；李佳玲(1995)亦指出，在實際施行合作學習，可以分組的方式，及小組成員間的角色扮演、相互教學、成果發表等活動，以達到社會技能的培養，及學科知識主動建構的有效學習。

總結來說，建構式教學的教室強調學習內容在相關情境的實踐，以及藉由與他人的互動中建構知識，由此可看出情境學習與合作學習在建構式教學策略運用的適切性，然而此建構式教學策略運用在英語教學的適切性，需要有實務上的研究，才能得到學習效果的驗證。

### 二、建構式英語教學的必要性及相關研究

建構式教學著重於尊重學習者的思考方式與學習型態，傳統教學法以教師為主的學習方式，學生聽而不聞或視而不見，以英語教學為例，學習者無法獲得實際應用語言的經驗，只能照本宣科。建構的理念就是讓學生成為學習主角，強調師生互動，教師藉由學生的學習成效調整教學方法；學生在學習過程中建立適合的學習模式；相互交融與回饋，營造出良好的學習環境。然而建構式教學執行時，常因專家宣導教學法缺乏說服力，教學法交代不清，流於形式教學，或是教師難以建構學生自行內化學習的能力。故理論須與實務結合，落實教室觀察的行動研究，改變聽講的研習方式，透過刊物出版進行觀念溝通，開啓英語建構式教學的理念。

建構式教學的相關研究涵蓋在不同的學科及學習者。吳玉明(2002)運用自然科的建構式教學策略進行教學，認為學生某些程度的混亂是被允許的；教師本身是建構式教學是否成功的主要關鍵，進行建構式教學的教師必須要具備充足的背景知識，要真正做到以學生為中心的教學；才能因應以學生為主體的建構式教學。韋金龍(2003)探討運用「合作學習」以落實九年一貫溝通式英語教學建構。研究指出，合作學習的意義與要素涵蓋積極相互依賴、面對面激勵互動合作學習的評量技巧，並對英語學習知能進行回饋及建構知識。

建構式教學的研究，亦針對教學歷程及環境建構等與教學相關的因素多有著墨：張玉茹、張景媛(2003)的研究，係以台中縣光榮國中國一班級中的兩個班為實驗樣本，隨機分派一班為實驗組，一班為控制組，研究工具包括英語學科測驗、英語學習動機量表、英語學習策略量表、班級氣氛學習量表。研究結果顯示：實施多元智慧教學與歷程檔案評量在學生的學習成效、學習動機及班級的學習氣氛上皆有助益。林嬾雯、盧天麒、李龍盛、賴俊宇(2002)建構網路多媒體寫作教室，在這個平台上，教師和學生可以發展各式各樣的主題寫作活動，寫作內容不再侷限於文字，亦可放入聲音、影像、圖形等多媒體的創作，並能協助教師解決教學時面臨的困境，與協助學生克服寫作時的恐懼，引發學生寫作的興趣，並提升學生寫作的的能力。藉以運用新科技輔助教與學；實現建構式教學的理念；創造合作學習的機會與環境以及啓發學生的多元智慧。

在研究取向方面，建構式教學之研究偏向質性之研究。例如王鳳敏(2002)採

用「互動俗民誌」的研究取向，了解一個國小二年級的方案課程如何受其班級文化和師生互動的建構式教學模式。透過觀察紀錄、晤談、師生對話分析和圖表，先了解該教室日常生活和師生溝通的建立模式，及所建構的行為價值觀。簡楚瑛(2005)亦藉由觀察攝影、訪談及文件資料蒐集等方法蒐集以建構式教學為理念的幼兒老師與幼兒之間的課室言談資料，發掘教學上的問題，進而加以深入探討。陳玉美(2006)運用多元課室評量，探討師生英文學習發展的行動研究。研究包含訪談、課室觀察、教師反思札記、及學生學習歷程檔案。研究發現，多元評量帶動學生多樣學習，不但增進英語技能，更增強英語學習興趣及信心、促進學習自主、激發多樣智能和批判性思考能力。研究結果亦顯示多元評量不僅增強學生能力、促進深度學習，更驅動教師不斷進行專業成長。

綜合上述的相關研究可看出建構式教學的研究取向以質性研究為主軸，並且著墨於不同的學科及研究對象。以建構式教學為思考的教學實踐不同於傳統的教學模式，在教學的思考上有其重大意義。

## 參、研究方法與內容

### 一、個案教師的選取

研究者根據系上推薦學生評量教師教學得分最好的老師選取個案教師，此個案教師的篩選，係因建構式教學以學生學習為中心，並強調能建構學生的知識，故以學生評量教師教學的得分來篩選應是可行。在與個案教師充分溝通研究目的，以及做建構式核心精神與文獻討論後，個案教師即進行教學主題的選取及進行教學內容的設計。

### 二、研究方法與內容

為了增加研究的可信賴度，採取多元的資料蒐集方式，藉由多元的資料蒐集，建立研究的可信賴度，並讓讀者對研究的歷程及展現的研究成果產生信實感。本研究主要採用訪談、教室觀察、文件分析的方式進行資料的蒐集。以下分項說明之：

#### (一)訪談

本研究的訪談分為個人性及團體訪談。訪談的本質，是蒐集受訪者詳盡、豐富觀點的方法，並企圖從受訪者的角度來詮釋個人的行為或態度(范麗娟，2004，83-84)。除了基本的倫理如保密外，在訪談中還需考量受訪者的感受、情緒、反應和本研究可能產生的影響(101-103)。本研究意欲了解任課教師如何設計建構式英語教學課程，及其教學思考為何，故對任課教師進行五次的個人訪談。而在團體訪談方面，本研究邀請三位在本系應外系任教超過英文十年以上及受學生肯定及具專業成長意願的經驗教師，一起參與建構式英語教學現場的觀摩，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，發揮英語教學專業成長的最大互惠性。若當日無法出席的教師，即提供教學錄影帶以作為教學回饋的依據。再者，本研究亦對學生進行團體訪談，以了解學生的學習感受。本研究訪談

老師及學生的時程從九十六年三月至五月止，分別進行各四次的訪談。此團體訪談不只是研究者與被訪談者的「垂直式互動」，也有參與討論者之間的「水平式互動」，此團體互動成爲研究中重要的一部份，其貢獻在於「大量分享知識的發展」(Holstein & Gubrium, 1995, 71)，並且幫助研究者聆聽參與者多元的聲音 (Fine, 1994, 75)。

本研究利用訪談的方式，了解個案教師的教學思考、營造專業合作對話社群及了解學生學習感受之團體對話，有助於進行建構式英語教學的評估。

### (二) 教室觀察

教室觀察是一種資料蒐集的方法，也是一種探究教師行動理論的方式。高敬文(2002, 65)綜合多國學者的主張認爲：「研究者想了解教與學的真相，最好直接到教室第一現場，做自然觀察的田野研究，如此才能真切了解師生互動的實際情形，也比較能有機會去了解現場中人對一些外在事、物的看法、感覺、與意見」。

本研究之教室觀察的時程係指一個完整的教學單元，從九十六年三月起共計三個星期九個小時的課程。在教室觀察期間，研究者全程錄音、錄影並做觀察筆記，並且預先設計好記錄的格式(觀察地點、對象、日期、時間，以及觀察主題的位置)。另外，觀察筆記同時也規劃好描述與評論的空白欄，以便研究者紀錄。再者利用評論欄，將觀察時所產生的立即性想法加以記錄，之後進行編碼。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。

基於教室觀察的成敗與被觀察者關係的建立息息相關；成功的教室觀察需建立在相互信賴的關係上，故研究者與被觀察班級的學生做研究相關事宜的溝通，溝通的要點包括讓被觀察學生充分了解觀察的重點及目的，並相信觀察是無害且互惠的。在觀察內容上則包括師生互動的情況，教室內課桌椅的擺置、教師上課站立的位置、學生的學習反應、以及教室佈置等。同時也觀察教室內一切與教學相關的資源，例如教材、教具、教科書、講義、教學計畫與準備、討論，以及學生的學習檔案等，都有助於觀察者更了解實際的教學情況，推估教學成效。

### (三) 文件分析

本研究除了採取訪談、教室觀察來蒐集資料外，也以文件分析作爲蒐集資料的來源，以擴大的意識範圍及增加研究方法與分析的角度。並將文件分析放回原來的脈絡之中，在對所蒐集到的文件做詮釋時，將自己融入自然的情境中，細心觀察與體會其形成的脈絡，以便掌握其外顯與蘊含的意義。

在本研究中，研究者以個案教師的教學檔案(課程大綱、講義、投影片、考卷等)、學生的作品(作業、對話稿、檔案夾等)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。

## 肆、分析與討論

教學專門的知識及技術，可以被教學設計的專業發展所支撐，每個老師受到個人及環境特質的影響呈現不同的發展。教學設計是「一個爲了概念化、創造、及實踐教學的系統方式」(Reigeluth, 1999)。教學設計呈現出教師實踐的許多型式，表現出教師的認知架構及其知識的組織 (Hardre & Chen, 2005)。專家教師對於學生的需要及反應會做出適當的教學決定 (Biddle & Anderson, 1986)，而不只是限於紙上談兵 (Mayer, 2003)。換言之，教學設計是教師知識轉化的再呈現型態，其目的在於支撐學習。

以下針對個案教師建構式教學設計之思考與實踐，並融入學生學習反應之面向進行探究。

McClintock, O'Brien 和 Jiang (2005)認爲，教師擁有廣泛的知識，這些知識形成他們教什麼及如何教的決定，而教師專業學科知識及教學的思考則是重要的舵手。以下就教室觀察中任課老師授課的主題(Location and direction)爲範例，展現其課程設計及教學－學習之歷程，並輔以團體焦點訪談及個人訪談等來源做分析。

爲了能具體化教學的目標，學者大多從認知、情意、技能三領域加以敘述 (林寶山, 2001, 102)。個案教師在"following the directions"教學單元所書寫的教學目標爲：「在認知方面，引導學生思考本單元之內容，學生迷思概念的澄清，了解本單元所需知道的英文概念及其用法並能加以應用。在情意方面：解決問題的過程中充分沉浸在課堂活動及解決問題的樂趣。在技能方面：能夠正確、適當地使用所教的英文概念及用法，以及在自然的情境下運用所學，將知識內化」(文件分析, 96/3/1)。以下就個案教師教學思考與實踐，以及學生學習反應進行分析：

### 一、佈題引導

如何教與教什麼在教育上是兩件同樣重要的事，分別指教學的方法及教學的內容。兩者對學生學習成效的影響，不分軒輊 (Barnes, Christensen & Hansen, 1994)。教師亦依據教學目標，提供此單元的基本教學內容及觀念(林寶山, 2001)。

根據教室觀察(96/3/6)，個案教師讓學生對將要學習的內容如右轉(turn right)、左轉(turn left)、直走(go straight)等概念有基本及概覽式的認識，並以圖像式的講義作爲概念的引領方式。個案教師以問問題的方式帶入主題，引導學生思考，課堂中提問的問題如：「平時有沒有問路或被問路的經驗？」「被問路時可能會需要會什麼英文用法」「當別人問你從這裡走到郵局應該怎麼走時，你會如何回答？」，「turn right or turn left 是以誰的左右爲左右，亦或是以什麼爲依歸？」。「知識的學習需要引領，尤其是從概念開始連結到學生的生活經驗上，才能讓學習者容易吸收所學及對學習內容有所掌握」(個案教師訪談, 96/3/28)。個案教師佈題的引導，不同於直接講述教學要學生直接背誦單元內容的方式。「透過老師在進入課程前的主題引導，讓我們知道這個主題與我們的生活經驗是切身相關



的，學了之後可以用在實際生活的問路經驗中」(學生訪談，96/3/30)。

## 二、了解學生先備知識

教學的進行是根據特殊脈絡的。Bax (2003, 280)稱此教學與脈絡的關係為「相對性的」，意指一種教學方式並不適用於所有的脈絡，以及在不同的脈絡中，不同的教學方式適用於不同的老師及學生，在此變動性之教學脈絡下，理解學生的先備知識，有助於教學的脈絡性思考。

個案教師經由佈題引導的方式，了解學生的生活經驗與既有知識，判斷學生是否具備學習的基礎，並視情況作觀念上的釐清。傳統教學中將學生當作白紙一般，只是單方面被教之以「新知識」，而不去考慮學生是否已具備有部分的先備知識(張靜譽，1996)。在本單元中，個案教師設計聽說讀寫的綜合講義(附件一)，將本單元之學習概念融入(文件分析，96/3/2)，在課堂中個案教師講解作答方式，請學生把不懂的用法圈起來，之後進行整理以了解學生的先備知識(教室觀察，96/3/6)。個案教師認為學生的先備知識是零散的：「學生的學習記憶似乎僅存的是零散的概念，是拼湊出來的」(個案教師訪談，96/3/2)，固有必要先對概念做整合。對學生的學習而言，幫助學生了解自己所擁有的之事有其意義性：「老師教的內容以前似乎都有學過，但是總是有些不用就忘記了，透過老師的引導讓我們能將記憶中的知識再挖掘出來」(學生訪談，96/4/6)。

## 三、澄清迷思概念

Herbert (2001)認為：「成功學習環境的樣貌，即是提供學習者可以表達，以及拓展其對自我學習過程的理解」(p.55)。個案教師透過聽讀說寫的練習，發現並澄清學生的迷思概念，學生在課堂練習時將”Turn right (on) to Park Street.”(在公園路右轉)說成”Park Street turn right.”(教室觀察，96/3/8)，「我會很習慣的將中文直接轉成英文」(學生訪談，96/3/14)。由此可看出，學生常會因本身既有的母語知識干擾，產生語言誤用的情形；學生把母語的規則帶進目標語而造成的錯誤。曹逢甫 (1993)即指出，學生在語言學習方面，所犯錯誤的本源之一即為母語干擾。換言之，受到學生本身母語結構的干擾，學生會把母語規則帶進英語中而造成句子表達的錯置。再者，在口說練習中，學生亦會將問路時應說的 Excuse me. 誤用為 I am sorry (教室觀察，96/3/8)。探究上述例句之誤用原因，有可能是這二個句子在中文翻譯時皆有「抱歉」的意思，對台灣學生來說，他們無法清楚覺知到此中區別，亦即學生缺乏對語言在文化脈落下形成意義的理解。「在我教英文的經驗中，發現學生最常犯的問題：直接將中文翻成英語，以及很習慣的用中文的意思去記英文，針對這兩個問題，前者我會以例句及提問方式作引導；後者我會用情境來引導英文學習」(教師團體訪談，96/4/9)。正如黃自來(1993)所提出的，字詞傳達意義，而字詞的意義又深受文化的影響。

此外，本研究亦從課堂中發現，學生最常混淆的 next to(隔壁、旁邊)及 across from(對面)的位置概念，則可歸類為互相關聯引起的失誤(戴煒華、戴煒棟，1991)，這說明了學生雖了解中文意思，但缺乏較立體的地圖/空間概念。面對學

生的問題，個案教師在課堂中請學生用畫圖的方式呈現，以釐清觀念：「讓學生自己將位置畫出來，是釐清概念較好的方式，學生可從中辨認和區別概念」(個案教師訪談，96/4/3)。

#### 四、問題思考

待學生基本觀念架設之後，個案教師依據教學目標呈現教學問題。不採依循教科書中之教材內容授課的教學模式，而將授課方式及內容以多元化的方式呈現，個案教師引導學生思考日常生活中的狀況，並輔以多媒體、故事陳述、待解決問題等方式呈現有關教學內容的問題。在本教學單元中，個案教師給學生一張地圖講義(附件二)，並將其製作成海報，作為討論的依據(文件分析，96/3/16)。個案教師提問如「How to get from the bank to the post office?」或「I am hungry. Is there a Chinese restaurant nearby? How to get there?」等問題，在進行答問的過程中，拿一立體玩偶當做行人，實際在海報上行走，鼓勵學生根據地圖思考，並且解決提出的問題(教室觀察，96/3/15)。「學生擁有不同的特質，在學習中都是有潛力的，但要製造機會讓他們思考並解決問題，實際經歷過的學習經驗必在學習過程中留下重要記憶」(個案教師訪談，96/3/30)。學生過去的學習經驗引領著現在的學習型態，「許多學生習慣於老師直接提供答案，在學生學習的過程中許多老師被未提供學生學習思考及解決問題的機會，只一味地傳遞知識，並要求看到學習的成效，然而學習過程的經驗展現應是學習的價值所在」(教師團體訪談，96/4/17)。

從多元智能的觀點來看，教育者應從較寬廣的觀點去看學生的能力，其效果在於提供引導教學決定的視野。在外國語言學習的課堂中，個案教師運用多元的教學輸入，營造學習情境及提供學生學習產出的機會，此語言的輸入及輸出過程，在成功學習的英語課堂中是重要的，也讓學生能參與學習的過程並學習獨立思考。

#### 五、分組討論及練習

McClintock, O'Brien 和 Jiang (2005)指出，教室中的教學比直線式的課程執行要複雜的多。教學包含選擇多樣化的不同課程教材，營造適當的學習環境，配合教學的鋪陳，引導討論以及挑戰及拓展學生的思考。個案教師依據不同英文能力的學生，分成四至五人的小組，並討論如何用英文表達去的目的地。Vygotsky 提出的「潛在發展區」即強調藉助程度較好的同儕給予協助，才可完成從實際發展水平延展、進昇至可能發展區，此種協助是一種鷹架作用，能促進認知及學習的發展(石素錦，1999)。個案教師在學生討論時，在組間走動，密切注意各小組成員之間討論的狀況，從旁引導，接受學生的諮詢，同時引導學生思考的方向(教室觀察，96/3/20)。

在社群式的語言學習法中，教師要求學生在團體中發言、紀錄、討論內容及分享的責任，教師的角色為討論促進者(Freeman, 1991)。此學習思考有別於在教師權威、班級行為的期待，以及規格化的教學模式下，被制約的學習思考，誠

如焦點教師所言：「在整個過程當中，所有的學生，都好投入 involve 在這個主題裡面，極力參與，不會像說我們在上課有其他人在睡覺，或者是在聊天談一些主題反而都沒有」(教師團體訪談，96/4/27)。

Macaro (2001)即指出，許多的教育性計畫已從內容及結果的強調重點，轉移至過程及學習者自我知識獲取的引導能力。在這樣的思維中，教師不再是教學的唯一主導者，而是越來越多的學習者，扮演著診斷自己學習成效的主動者，進而進行監控及自我評估學習。Glaser (1988)也認為，關於知識、學習及教學的假設，著重於建構式的思考模式，而建構式的思考模式促進學生對概念進行較深入的理解，以及明瞭獨立於訊息之外而偏重記憶的概念關係。

#### 六、 形成性評量之分享與回饋

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。教學之後的評量除上可了解學生學習的程度及困難之處，更可做為調整下次教學內容及方法的依據。評量的目的包括評鑑學生學習的結果是否達到英語的教學目標，判斷所使用的教材及教法的成效，以及評定英語教學是否符合學生的需要。因此，評量是教學診斷及修改之依據。

個案教師的教學評量採取學生依學校附近區域圖進行角色扮演的方式進行，在演完後發小組回饋單進行討論，請學生將此單元所有的學習過程放進學習成就檔案夾內，並將學習過程當作學習評量的依據，並希冀達到分享及回饋的目的(教室觀察)。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)。此乃有別於傳統教學模式則可能直接進行紙筆測驗，將測驗的結果當作學習的依據。

**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(教師團體訪談，96/5/2)。**

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)。個案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，學習該是在課堂中相互的分享回饋，對自己的學習有所覺之及改進。但若學習過程中，學生未將上課資料，討論的分組報告以及我批改過的作業等學習資源，好好管理好，如何能進行教學與學習的對話呢？(個案教師訪談，96/4/27)**

Nunes (2004)認為，檔案夾的運用，在 EFL 的課堂上可被視為是促進學生主動參與的有效工具，Nunes 亦強調在檔案整理行動中發展及分享才能促進焦點性

的涉入，進行師生互動及做出時效性的決定或解決問題。本研究中的受教學生認為學習檔案夾的運用，在學習過程中有其實質的功能：

學習檔案夾讓我們看到自己的學習過程，對於問題的焦點可以掌握，再者了解自己學習的成效。對學習的確切掌握，對我們日後學習上的銜接也會有幫助。這比以筆試導向的學習更能讓我們投入及參與，看的出來老師強調學習的過程展現。(學生訪談，96/5/4)

個案教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。總括來說，建構式教學重視學習過程之形成式評量；而傳統教學重視學習結果之總結性評量。

## 伍、結論及建議

### 一、結論

本研究透過對個案教師之教學實務進行教室觀察，並透過教師及學生團體訪談的方式，評估個案教師建構式英語教學的思考及實踐。研究結果顯示，個案教師透過佈題引導了解學生的生活經驗與既有知識；透過了解學生先備知識及澄清迷思、判斷學生是否具備學習的基礎，並視情況作觀念上的釐清後引發思考；透過分組討論練習引導討論以及挑戰及拓展學生的思考，建構學生學習過程並將知識內化；透過評量之分享與回饋的教學過程，了解學生學習的程度及困難之處，更可做為調整下次教學內容及方法的依據。

此以建構學習為理念所進行的教學過程，顯現個案教師在探索與建構知識過程中，幫助學生了解自己的學習迷思、澄清學習概念，藉由互相討論和對話擔任學生自主學習鷹架的主動角色，並以提問、同儕討論取代之前知識來源(觀看老師或教科書)，並以學習檔案夾的方式引領學生做知識管理。本研究中個案教師的教學實踐以學習者為中心，實有別於以教師為中心，學生被動地吸收教師傳遞知識的教學實踐。學習英語最主要目的是培養英語能力，並以之來表達思想、情感或資訊吸收與傳達等人際、社會的溝通能力與互動。教師所扮演的是學習輔助者及搭設學生自主學習鷹架的角色。運用多元化的英文教學活動設計，鼓勵學生成為主動學習者，老師不再只是教授課程的控制者，而是與學生共同學習，教學相長的輔導者、幫助者。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，應是英文學習的最終目標。

總括來說，個案教師的建構式教學實踐有別於以教師為中心，透過外加途徑的方式傳遞知識；學生被動地吸收教師傳遞的知識，不易將知識內化。研究中顯示，個案教師的教學實踐以學生為主體，引領學生以建構的、脈絡的、變化的方

式學習並獲得知識，接著讓學生了解如何用此知識，最後內化成爲具思考及運用至真實生活的能力。

### 二、建議

本研究嘗試以個案教師所任教的一個班做爲建構式教學的實施對象，並以團體教師訪談及受教學生的學習反應做爲教學及學習評估的依據，然而建構式英語教學如何延展成爲教師專業發展的核心，以及如何與進行傳統式英語教學的同僚教師進行專業合作之對話，應有再進一步研究之空間。Schniedewindm and Maher(1987)的想法指出：「改變教師如何教學的過程，比改變教師教什麼內容更爲困難與危險」。而在學生層面的思考上，亦有對不同學制、不同學習背景的學生對建構式英語教學適應度及接受度的研究必要。再者，建構式教學理論與教學實踐的兩難，也是值得同業教師進一步研究討論及對話的。

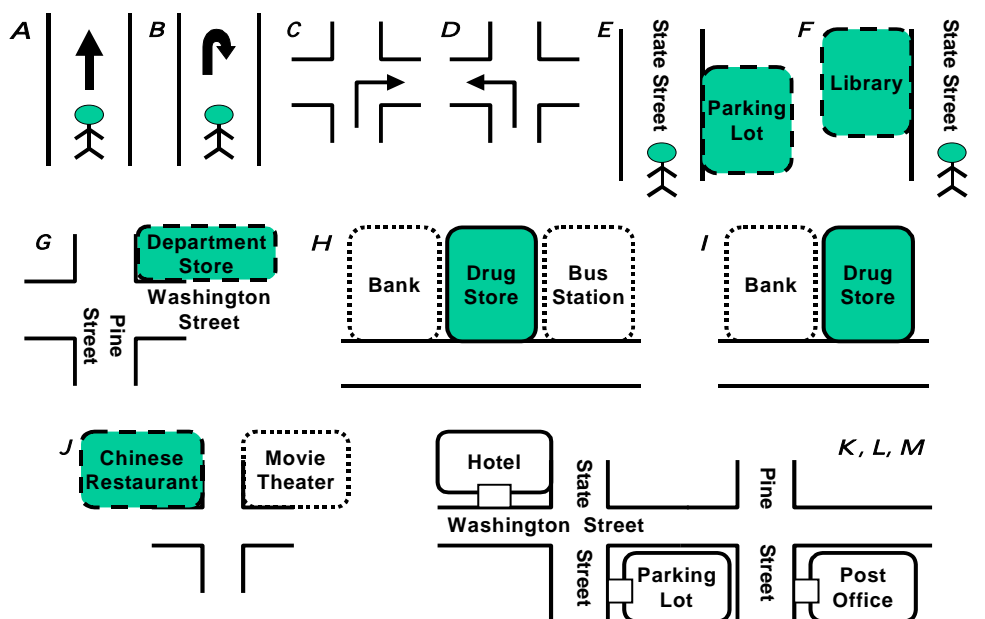
師生合作反省傳統教學的褊狹是有必要的，尤其是在已可自主學習及思考的大專求學階段，在過去傳統教學模式—強調控制、遵從、服從、競爭，與個人成就，教師與教科書中心的教學思維中，特別著重事實記憶的角色，反而容易造成學習能力被忽略。再者，學生受限於封閉的學習文化及習慣於隱藏自己的所聽、所聞，並可能畏懼從多元觀點提出問題與同學交換看法、表達意見及回答討論議題，追究其因有可能是學生害怕無法回答出教師心理所要的唯一正確答案。然而，大專學生畢業後即將面臨多變的人生新階段，學生需具備建構學習的理念，而教師需嘗試提供學生學習自主的鷹架，以及培養學生解決問題及探索的能力，應是建構式教學的意義及價值所在，也是英語教師應多進行建構式教學相關研究的共同努力目標。

附件一：單元教學”Following the directions”講義

Listening

- |               |                  |                          |
|---------------|------------------|--------------------------|
| 1. Walk up    | 5. On the right  | 9. Next to               |
| 2. Walk down  | 6. On the left   | 10. Across from          |
| 3. Turn right | 7. At the corner | 11. On State Street      |
| 4. Turn left  | 8. Between       | 12. On Pine Street       |
|               |                  | 13. On Washington Street |

Speaking



Reading

Alex: Excuse me. Is there a disco near here?

Beth: Yes.

Alex: Could you tell me how to get there?

Beth: Sure. Walk up Pine Street. Turn left on to Washington Street. The disco is on the right. It is next to the hotel. Have you got it?

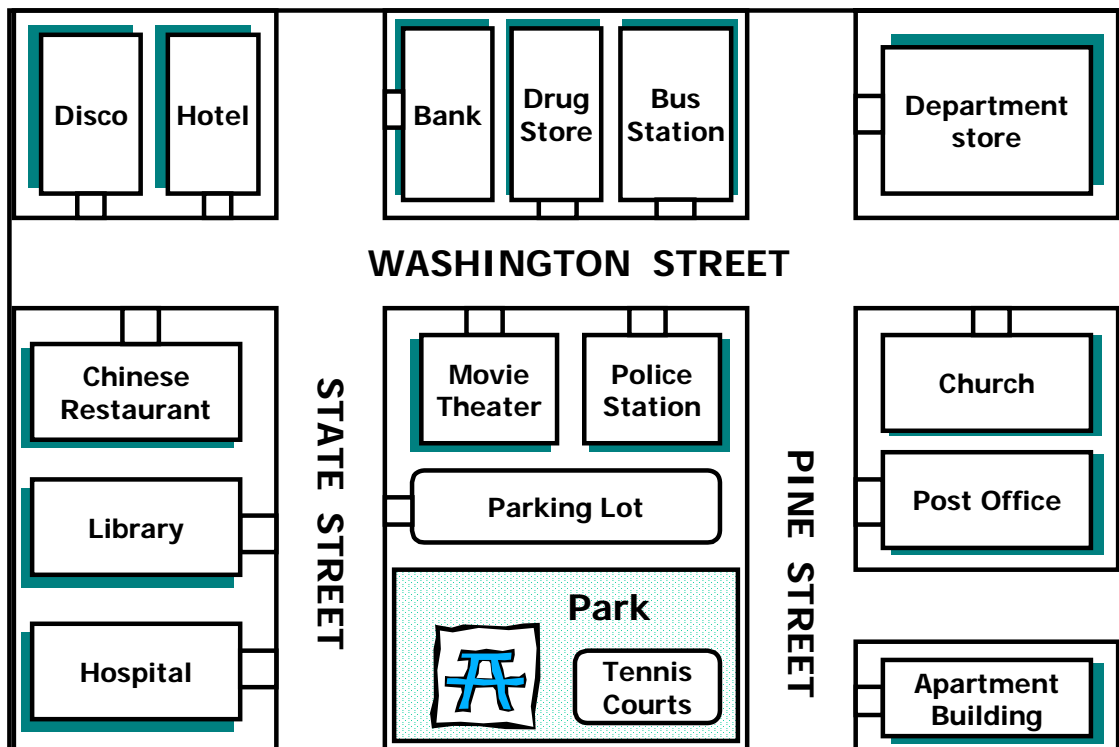
Alex: Absolutely. Thanks a lot.

Beth: My pleasure.

Writing

Question: How to get to the library?

附件二：單元教學 “Following the directions”講義



### 參考文獻

- 王鳳敏(2002)。「互動俗民誌」取向在班級課程研究的應用。**課程與教學**, 5(1), 103-124。
- 石素錦(1999)。從認知心理與社會互動談兒童語言發展—從皮亞傑與維高斯基理論談兒童英語教學。**英語科教材教法**, 69-148。台北：文鶴。
- 吳玉明(2002)。談建構式教學策略及教學省思。**國教之友**, 53(3), 53-56。
- 吳俊憲(2000)。建構主義的教學理論與策略及其在九年一貫課程之相關探討。**人文及社會學科教學通訊**, 4(11), 頁 73-88。
- 李佳玲(1995)。國中理化試行合作學習教學之研究。**國立彰化師大碩士論文**。
- 林生傳(1998)。建構主義的教學評析。**課程與教學季刊**, 1(2), 1-14。
- 林進材(2002)。**教師教學思考—理論、研究與應用**。高雄：復文。
- 林熾雯；盧天麒；李龍盛；賴俊宇(2002)。網路多媒體寫作教室之建置
- 林寶山(2001)。**教學原理與技巧**。台北：五南。
- 邱貴發(1996)。**情境學習理念與電腦輔助學習—學習社群理念探討**。台北：師大書苑。
- 范麗娟(2004)。深度訪談。**質性研究**, 83-106。台北：心理。
- 韋金龍(2003)。運用「合作學習」落實九年一貫溝通式。**中等教育**, 54(6), 38-47
- 高敬文(2002)。**質化研究方法論**。台北：師大書苑。
- 張玉茹、張景媛(2003)。多元智慧教學與歷程檔案評量對國中生英語學業表現、學習動機、學習策略與班級氣氛的影響。**教育心理學報**, 34(2), 199-220。
- 張靜馨(1995)。何謂建構主義？**建構與教學**, 3, 彰化師大科教中心。
- 張靜馨(1996)。建構教學：採用建構主義如何教學？。**建構與教學**, 7, 彰化師大科教中心。
- 莊筱玉、傅敏芳(2002)。**ARCS 教學模式對英文修生學習動機影響之研究-以美和技術學院為例**。**彰師大教育學報**, 4, 47-74。
- 陳永發(2002)。國小自然科建構式合作教學模式。**國教之聲**, 2(34), 34-41。
- 陳玉美(2006)。多元英語課室評量:一個師生學習發展的行動研究。**英語教學**, 30(3), 1-22。
- 陳龍安(1995)。**創造思考教學**。香港：青田教育中心。
- 馮莉雅(2003)。學生評鑑教師教學效能之探討。**教育資料與研究**, 47, 86-93。
- 黃自來(1993)。**應用語言學與英語教學**。台北：文鶴。
- 黃幸美(1996)。國小數學建構教學的評量方法。**教育研究雙月刊**, 49, 62-67。  
**資訊與教育雜誌**, 88, 63-72
- 廖信達(2002)。建構主義及其對幼教課程的啓示—從皮亞傑與維高斯基的理論談起。**德育學報**, 18, 93-109。



- 黎文傑 (1997)。E334 小學教學：常識(單元四)。香港：香港公開大學。
- 戴煒華、戴煒棟 (1991)。實用英語語言學。台北：書林。
- 簡楚瑛 (2005)。從課室言談與課程結構看教育改革的契機。教育與心理研究，28(1)，49-74。
- Barnes, L.B., C.R Christensen.and A. J. Hansen (1994). *Teaching and the case method*. Cambridge: Harvard Business School Press.
- Bax, S. (2003). The end of CLT: A context approach to language teaching. *ELT Journal*, 57 (3), 278-287.
- Biddle, B. J. and D. S. Anderson (1986). Methods, knowledge, and research on teaching. In M.C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.
- Brown, J. S., A. Collins & P. Duguid (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 32-41.
- Fine, M. (1994). Working the hyphens: Reinventing self and other in qualitative research. In N.K. Denzin & H. Roberts (eds.), *Handbook of qualitative research*, 70-82. Thousands Oaks, CA: Sage.
- Freeman, D. (1991). To make the tacit explicit: Teacher education, emerging discourse, and conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7 (5/6), 439-454.
- Glaser, R. (1988). Cognitive science and education. *Cognitive Science Journal*, 115, 22-44.
- Hardre, P.L. and C.H. Chen (2005). A case study analysis of the role of instructional design in the development of teaching expertise. *Performance Improvement Quarterly*, 18 (1), 34-58.
- Herbert, E.(2001). *The power of portfolios: What children can teach us about learning and assessment*. San Francisco: Jossey-Bass publishers.
- Hodder, I. (2000). The interpretation of documents and material culture. *Handbook of qualitative research* (2nd ed.). D. Normank and S.L.Yvonna (eds). Sage Publications ltd.: U. K.
- Holstein, J. A., and J. F. Gubrium (1995). *The active interview*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Macaro, E. (2001). *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. London: Continuum.
- Mayer, R. (2003). *Learning and instruction*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- McClintock, E., G. O'Brien and Z. Jiang (2005). Assessing Teaching practices of secondary mathematics student teachers: An exploratory cross case analysis of voluntary field experiences. *Teacher Education Quarterly*, 32 (3),139-151.
- Nunes, A. (2004). Portfolios in the EFL classroom: Disclosing an informed practice. *ELT Journal*, 58 (4), 327-335.

- Reigeluth, C.(1999). *Instructional-design theories and models (Vol. II): A new paradigm of instructional theory*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Richardson, V.(2003). Constructivist pedagogy. *Teachers College Record*, 105(9), 1623-1640.
- Schniedewind, N. & Maher, F.(1987). Editorial. *Women's Studies Quarterly*, 15,4.
- Windschitl M. (2002). Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers. *Review of Educational Research*, 72(2):138 – 165.

## A Study on Constructivist English Teaching

Chuang, Hsiao-Yu\*, Fu, Ming- Fang\*\*, Lin, Yi-Chien\*\*\*

### Abstract

Recently, comparing with the traditional English courses, the English courses of College changed a lot; they were filled with the spirit of constructivism which focused on the active learners who constructed the knowledge by themselves instead of delivering the knowledge by the teachers. Social constructivism emphasized on the factor of environmental context towards individual's learning. Language learning, in fact, went through the process of socialization and ways of knowing. Vygotsky believed that without the scaffolding support of teachers and peers, the knowledge may not be constructed well by the learners themselves. This study employed the methods of classroom observation and interviews to one class to discuss the feasibility of constructivist English teaching. The study focused on the teaching thoughts of the case teacher, on the process of teaching design, and on the response of students' learning. The result of this study reflected that the case teacher leded students' learning and made the knowledge internalized through the question leading, the understanding of students' previous knowledge, the clarification of misconceptions, the leading of thinking, group discussion and practice, and the sharing and feedback of learning process evaluation.

Keywords: constructivism, social constructivism, constructivist English teaching

---

\* Associate Professor, Department of Applied Foreign Language, Meiho Institute of Technology

\*\* Lecturer, Department of Applied Foreign Language, Meiho Institute of Technology

\*\*\* Lecturer, Department of Applied Foreign Language, Meiho Institute of Technology

