

影響經驗英語教師專業知識建構之因素分析

莊筱玉*、莊荏惠**、傅敏芳***

摘要

教室情境錯綜複雜，為使教學活動順利進行，教師必須肩負主導者之責。基於教師專業知識具有隱喻性、脈絡性、經驗性與個殊性等本質，故具體化教師專業知識，強調藉由教師本身的經驗描述，方可掌握經驗之深層意義。有鑑於此，本研究的目的，在於探究技術學院經驗英語教師專業知識建構之影響因素及其內涵，本研究採取焦點團體訪談的方式，透過六次的團體訪談，針對教師教學與生活經驗進行描述性及詮釋性對話，並透過脈絡分析經驗英文教師專業知識建構之影響因素。研究結果顯示，經驗英語教師專業知識之建構受到(一)個人生活史(二)專業學習經驗(三)專業實踐「所持理論」(四)實際教學經驗(五)文化脈絡之五項因素影響。最後本研究提出建議，作為教師專業發展相關研究之參考。

關鍵字：英語經驗教師、焦點團體訪談、專業知識建構

*美和技術學院應用外語系專任副教授

**美和技術學院企管系專任副教授

***美和技術學院應用外語系專任講師

壹、緒論

教學是教育歷程中最重要核心，教室情境錯綜複雜，為使教學活動順利進行，教師必須肩負主導者之責，故具備堅強專業知能的教師，才能採行有效的教學行動策略，並在行動中反思以調整教學，以便讓學生能在學習過程中，理解教師所教授的知識，並進行有意義的學習。

教師專業知識，乃是教師對於教學環境、教育目標、學科內容及教學方法等方面知識，並進而轉化為教學活動，以便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，而不是一個固定的知識體」(Fernandez-Balboz & Stiehl, 1995)。

理解教師所教授的知識，以及探究教師所持教學理論的思考，必須回溯其個人生活史、經驗性質及知識的來源，才能發現這些因素如何影響其專業知識的建構。然而，基於教師專業知識具有暗默性、脈絡性、經驗性與個殊性等本質，故具體化教師專業知識，強調必須藉助教師本身聲音的呈現(Connelly & Clandinin, 1992; Elbaz, 1991; Grumet, 1987)，並透過教師及研究者的密切合作，針對教師教學與生活經驗進行描述、詮釋及辯證性的對話，才能對教師思考及教學歷程有全盤性及脈絡性的理解。

為因應現今全球化的趨勢，語文的推動已走向全民學英語的趨勢，教育部亦要求技專院校的畢業生需達到百分之三十的通過率，更凸顯英語教師的專業知識及素養對學生英文學習的重要性。然而，根據劉顯親(2000)的研究指出，歷年台灣英語教學學術研討會的 810 篇論文中，只有 23 篇探討「英語教師專業知識」的相關議題，比例僅達 2.8%，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。加上近年來，「教師即研究者」(teacher as researcher)和「省思教學」(reflective teaching)的理念在第二語言教學文獻中受到相當重視(許月貴, 2004)，然而，關注的焦點和聲音主要來自學院派的研究者而非教學現場的教師，對於進行第二語言教學的教師如何看待和執行行動研究的相關文獻依然不足(Burns, 1999)。

Kemmis 和 McTaggart (1988, 5)更進一步指出，「在研究社群中，個體的批判省思行動固然重要，透過研究社群中成員彼此協同合作，更能促進專業發展」。集體合作的對話能延展研究資料的深度與廣度，提升研究的信度與效度，並能有效激發研究社群的動機和參與程度(Wallace, 1998)。然而以焦點團體進行之專業合作取向的英語教育研究，確鮮少出現在台灣的研究中。

從上述對英語教師專業知識教育研究之探討中，顯示「英語教師的專業知識」之主題相當不受重視，然英語教師的態度、覺知、經驗、信念及發展方面的探討，有助於理解英語教師專業知識的建構。而經驗教師的教學經驗可做為現場老師們的教學分享素材，透過探究經驗教師專業知識之建構不僅可匯集教師的思考，更可作為理解其教學實踐的依據。技術學院英語教師肩負著提升學生英語能力、學

生畢業後是否能面對大環境挑戰的責任，皆使得探究技術學院英語教師專業知識的建構及身分認同有被關注的需要。

綜合上述的研究旨趣，本研究採用焦點團體訪談的方式，探索影響經驗英文教師專業知識建構因素及其內涵之脈絡分析，以作為經驗教師專業發展與相關研究之參考。

貳、文獻探討

教師專業知識是動態且連續過程中所累積而成的，探討教師如何「建構」其專業知識有其重要性及必要性。以下就教師專業知識之內容及意涵、教師專業知識之來源、教師專業知識之特性、檢視教師專業知識建構的方式四個面向加以探討。

一、教師專業知識之內容及意涵

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。Schon (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：課程知識(curriculum knowledge)：指對教材與整體教學方案的瞭解。內容知識(content knowledge)：指教師教學時對教學內容之瞭解，包括知識內容、實質結構知識(substantive structure)及語句結構知識(syntactic structure)。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。教學內容知識(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、傳達給學生的知識。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瞭解。教育情境知識(knowledge of education content)：指與學校環境、文化背景與所處生活環境之認知。教育方向、目標及目的的知識(knowledge of education end purposes & values)：指對教育終極目標及價值等之認知。

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 and 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)，Cochran 等人亦強調教師專業知識內容的互動性及關聯性。Grossman (1990)則著眼於四個教學專業知識的範疇包括：一般教學知識、學科知識、教學內容知識以及脈絡知識，在此模式中，教學內容知識為核

心，並與其它三種知識相互作用。之後，Grossman (1994)重新整理出教學專業知識的六大範圍包括：(一)瞭解學生學習的知識(knowledge of students understanding)；(二)課程的知識(knowledge of the curriculum)；(三)教學策略的知識(knowledge of instructional strategies)；(四)教學情境的知識(knowledge of instructional context)；(五)內容的知識(knowledge of the content)；及(六)教師自我認知的知識(knowledge of self)。國內簡紅珠(1994)、張惠昭(1996)、陳國泰(2003)也都曾對教師專業知識之內容提出類似的看法。

總括來看，如果以 Shulman 對教師專業知識內容的分類為基礎，Cochra 等人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與 Shulman 則有較大差異，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、教師專業知識之來源

教師專業知識之建構與形成，主要與教師專業知識之來源有關。大體而言，教師專業知識有以下五種來源：

第一種是當學生的經驗，誠如 Lortie (1975)所提出旁觀習藝(apprenticeship of observation)的經驗，這類經驗通常提供教師「什麼是教學」的一個意象，以及「教學應該是什麼」。Grossman (1990)也指出，教師對其受教的回憶通常形塑他們對學生的期望，同時 Grossman & Richert (1988)亦有類似看法。

第二種影響的來源是教師所受的學術背景(academic background)。例如 Shulman (1987)指出的學科領域內的學術研研究及正統的教育學術研究，以及 Grossman and Richert (1988)所指出的教師所受的教育等。研究中皆指出，教師本身所接受的教育建構教師所擁有的學科知識，此學科知識會影響教學品質。

第三種影響的來源是教師自己的教學經驗。教師的教學經驗被視為是影響教師教學知識最重要的來源(Anning, 1988；Lanier & Little, 1986)，Shulman (1987)亦指出，生手教師實務方面的智慧，亦與教學經驗有高度的連結。國內林曉雯(1994)、張惠昭(1996)、郭玉霞(1997)、張雁婷(1998)、王鳳仙(2001)、謝建國 (2001)也曾針對教師專業知識來源的相關研究進行探討。上述研究皆指出，「教學經驗」是建構教師專業知識一項特別重要的來源。

第四種影響的來源是教師的個人生活經驗。Goodson (1991,144)指出，「生活經驗以及背景很明顯地是形塑個人自我的主要因素來源」，此個人生活經驗形塑「實質的自我」(Nias,1984)，並將實質的自我呈現於教室脈絡中。教師將自我帶入教學中，也因此一些研究者已經著手進入教師生活，自傳以及他們在教師發展中角色的研究(Carter & Doyle, 1996；Goodson, 1992)。

第五種影響的來源是教師受教的課程設計及內容(教育訓練)。Grossman(1990)以三位具有專案訓練的教師為研究對象，並以專案教師英文教學的觀念為研究焦

點。研究中發現，這三位教師使用過程導向的方式引導學生英文寫作，並且在文學及寫作課時提供鷹架。研究中強調，這三位教師認為其教學專業知識的來源，來自對專案課程的參與。

由上述論述中，可看出不同影響教師專業知識建構的影響因素，說明教師專業知識建構內涵的複雜性及豐富性，亦說明教師專業知識的建構受到專業及非專業因素的影響，顯示教師專業知識建構建立在個人、群體、情境的交互作用上，為一動態雜錯的建構歷程，因而呈現個殊性及經驗性等特質。

三、教師專業知識之特性

(一)教師專業知識被視為是經驗性的

教師專業知識具有經驗性。誠如 Shulman (1987)指出的，學科領域內的學術研究、正統的教育學術研究，或是實務方面的智慧都來自「經驗」。Grossman and Richert (1988)認為，教師專業知識的來源，包括過去求學的經驗、教育實習的經驗、教師同儕互動的經驗及所受教育課程的經驗等。Calderhead and Robson (1991)及 Johnston(1992)更進一步指出，教師學科知識的來源，不限定正式教育的經驗，「日常生活經驗」也是重要教學專業知識之來源。

教師專業知識經驗的概念化需透過教師教學故事的陳述。Clandinin and Connelly (1994)認為，故事是我們可以最接近經驗的方式；故事具有揭露個人完整的覺知(a sense of being full)，以及揭露一個個人及社會歷史的知覺。經驗是人們生活的故事，人們擁有活生生的故事，以及人們存活在這些故事的陳述中(Clandinin & Connelly, 2000)，是故探究教師之教學故事有助於專業教學經驗的概念化。

(二)教師專業知識被視為是連續性的

教師專業知識在動態的連續過程中累積而成，不只具有「經驗性」，亦顯示教師專業知識的連續性。意指過去及現在經驗的流動以及現在的經驗引領到未來的經驗。Clandinin and Connelly (1994)嘗試瞭解經驗的意象(images)在教師專業知識裏所扮演的角色，以及在教室實踐的傳遞(expression)，也同時思考關於教師的過去、現在及未來。換言之，教師過去、現在及未來專業知識的探究具有連續性，而此連續性是坎置在教師教學的歷史脈絡及經驗之中的。

(三)教師專業知識被視為是建構性的

教師本身具備建構知識的能力，並相對於結構約制的自主性，同時扮演著文化傳承與文化創造者之雙重角色。換言之，教師在教學過程中接受結構的影響，透過個人對事件的知覺與思考也主動的詮釋情境，並採取適當的行為。因此，教師專業知識並非全然由學者專家或研究者可以完全控制，而是正式與非正式之知識形式，不斷互動而粹煉出來的知識菁華(陳美玉，1996)。

如前所述，教師專業知識並非全然客觀或一成不變的靜態知識，而是具有濃厚建構的色彩。「經驗」本身就經常被賦予「主觀闡釋」的成份，教師透過習得之知識及本身之經驗，堆置與建構其本身的知識資料庫，並在教師教學的歷史脈

絡及經驗中進行建構。

(四)檢視教師專業知識建構的方式

教師專業知識是內隱的，故需要運用一些方式去檢視及呈現，而檢視的方式主要包括教師之教學隱喻、教師之教學意象以及教師之教學信念。

1 教師之教學隱喻

透過教師使用的隱喻，可以對教師專業知識有較好的瞭解。Grant (1992)以三位任教不同學科的教師為研究對象，發現他們使用不同的隱喻呈現其教學的思考。研究中的物理教師，使用「奇幻世界」(magicland)再呈現科學所帶來的刺激體驗。而歷史教師認為，學生可以從不同的觀點去看歷史事件，故視歷史為「遊戲」(game)。再者，對英文教師而言，英文的學習是艱辛的「旅程」(journey)，但確是充滿喜悅的學習結果。

此外，隱喻通常導源於教師過去的經驗，而這些過去的經驗，形塑教師對社會情境的瞭解 (Lakoff & Johnson, 1980)。例如 Bullough, Knowles and Crow (1992)發現，個案教師使用「解救者」的隱喻，呈現她對自己角色的瞭解，因為她視自己為照顧學生、幫助學生從挫折中站起來，以便讓學生能建立其自尊的解救者，而這樣的思考，導源於個案教師在孩童時期被教師從貧乏可憐的家中解救出來的經驗。誠如 Schon(1979)所提出的，教師的隱喻呈現出教師思考，以及教師看待世界的方式，也因此隱喻是瞭解教師知識很有利的工具。

2 教師之教學意象

與教師的教學隱喻緊密相關的是教學意象。Clandinin(1986)認為，教師意象為呈現教師對教室思考的有力方式，例如「教室就像家庭」以及「語言就像那把鑰匙」。研究中亦指出，實習教師以及新手教師嘗試著手於「教學像什麼」以及「教學應該是什麼」的意象，而此意象通常會被他們過去的經驗，特別是教育的經驗所影響。然而，大部分經驗教師的意象，通常是受職場以及家庭的影響。這些意象，滲透在教師實際展現的教室經驗中，並透過意象瞭解及形塑教師教室實務的工作(Calderhead & Robson, 1991; Johnston, 1992; Powell, 1992)。

經過教師教學意象的探索，可以幫助教師在教學決定上做批判性地反省，以及做為未來專業發展的依據。在實際的教學方面，教學意象提供輔導者及實習教師瞭解教學展現的思考，透過教學意象可以澄清及再建構教學，進而意義化實際的教學。因此，透過反省性意象的再建構，有助於對衝突及緊張不安現場狀況的瞭解，進而建構教師的專業知識。

3 教師之教學信念

關於教師的瞭解和研究，已逐漸將焦點從教師表現於學校環境的外顯行為，轉移至教師內在的信念上(李咏吟、單文經，1995)。教師教學信念會影響其教學行為，同時也影響學生的學習行為(林進材，2002)。再者，教學信念是教師心目中所選擇的真實世界或實體，教師信念系統比知識系統包含了更多情意和評價的成份(Freeman,1991)。

教師有自己個人教學及學習的概念，而此概念是被個人生活經驗、信念及價

值、學科專業訓練，以及教學經驗所形塑的。或許當教師遇到足以挑戰的關鍵性事件時，會改變或修飾其觀念。以教師教學隱喻、意象及信念的多元方式探索教師之教學認知，可將教師感覺、靈感、過去的經驗，以及這些如何塑造出教師身分的關聯性呈現出來。透過多元檢視教師專業知識建構的方式，教師可思考過去經驗與現今教學行動的關聯。

參、研究之設計與實施

以量化方式進行的教學研究側重在影響教學的變項或因素，並將教育現象的複雜程度過度簡化與規則化。然而教師的教學行為與學生學習之間並無絕對一對一的因果關係，故重視教學意義解釋的詮釋取向有其價值性及重要性。

一、研究之設計

(一)個案教師之工作場域

焦點團體訪談之教師，皆任教於以護理起家至今已四十年的一所技術學院。個案學校的一、二級主管大都為男性，且大多是中年及中年以上「成家立業」的男性。但是以整個個案學校的結構上來看，則中年及中年以下的女性教師佔了大部分。

個案學校面對大環境的改變，不僅需為升上科技大學的評鑑做準備，還需面對教育部要求技專院校的畢業生，至少要有 30% 通過全民英檢初級(包括聽、說的部分)測驗的政策，並以通過的比例作為教育部補助款的依據。因此，個案學校的英文教師所肩負的責任無形中又加重了許多。

(二)研究對象之選取與介紹

本研究之焦點團體係由經驗教師組成，成員包括研究者及四位平均任教十年以上某技術學院之英文教師。四位經驗教師中包含一位中年並擔任學校行政工作的男性(資料分析代號：E.T.01)，兩位皆在博士班進修的女性(資料分析代號：E.T.02,03)，及一位剛拿到副教授的女性教師兼主管(資料分析代號：E.T.04)。在焦點訪談中，研究者擔任引導討論及促進焦點團體教師對話的協助者角色。本研究焦點團體之經驗故事描述，主要是放在四位老師的生活史、教學之信念、隱喻、意象、及其教學經驗的陳述上。

(三) 研究程序

本研究之時程為 6 個月(97 年月至 97 年 12 月)，每一個月訪談一次，每次的訪談時間為兩個小時，每次訪談的焦點團體成員為 4 位教師及研究者共五人，訪談時皆有全程錄音及錄影，錄音之內容將轉呈文字稿，並配合影音檔進行雙重檢視，之後將文字稿之內容讓訪談教師進行再次檢視後進行編碼，編碼的部分側重不同概念的分類及相同概念的整合，最後將次概念整合成主概念進行分析及詮釋。

二、研究之實施

(一) 蒐集資料的方式

本研究以六次焦點團體訪談的形式，進行教師經驗故事的描述。係以兼顧教師專業主體性，利用「經驗描述」及「說故事」之方式蒐集資料。藉由焦點團體的方式，可以凝聚研究參與者的觀點與蒐集資料，透過多重溝通的方式，提供參與者一個安全的環境(Madriz, 2000)，焦點團體之專業對話讓研究參與者發聲，研究者不是主導結構性對話的進行，而是聆聽參與者多元的聲音。本研究根據研究問題與經驗老師進行訪談，爲了要瞭解形塑經驗教師認知的方式及教學思考，會詢問如「能否描述生命中的幾個關鍵事件？」「能否描述英文教學經驗？」或「能否敘說妳教學實踐的信念、隱喻及意象？」等問題，方能理解其專業知識建構之影響因素及其脈絡，並在焦點團體訪談後，進一步將詮釋內容及分析與參與教師進行重複驗證的工作，以提高資料的可信賴度。總括來說，本研究透過經驗英文教師組成的焦點團體，進行專業合作之集體對話，期能探索出影響教師專業知識建構的因素及其內涵。

(二) 建立研究社群之共識

研究者與焦點團體教師，乃屬相交多年的好友兼同僚關係，並在專業研究領域上一起合作，故參與教師在此研究的配合上，皆顯得極爲積極而投入，而使研究進行的格外順利。另一方面，研究者與焦點團體教師積極將相互的關係建立在「共同成長」的互惠基礎上；研究者與實務參與者都是學習者，各自都要爲自己的專業成長，善盡最大的努力。同時亦營造「專業合作」的討論氣氛，使研究者的角色成爲引導問題，以及提供另一種看待問題方式的合作夥伴，此形成合作夥伴關係的專業社群，有利於合作與互助的辯證。再者，透過不同經驗教師專業合作之集體對話的途徑，了解在相同領域教師之思考，探討及分析影響教師專業知識建構之因素及其內涵，專業對話所產生的覺之及省思，可做爲日後修正個人的英文專業知識之依據。

肆、研究結果與討論

本研究係根據某技術學院四位平均任教十年之英文教師，透過焦點團體訪談的專業對話，抽繹出影響專業知識建構的因素及其內涵，並進行概念化之分析。以下之分析內容僅以英文縮寫 E.T.代表(experience teacher)經驗教師，只加上經驗教師在研究中的編號，以示對參與者隱私權的尊重與保護。本研究資料經過內容分析，歸納出影響經驗教師專業知識建構的因素及其內涵包括：個人生活史之影響、專業學習經驗之影響、英語教師專業實踐「所持理論」之影響、實際教學經驗的影響、以及文化脈絡的影響。

一、個人生活史之影響

有鑑於教師是一個「活生生的」「完整的」人，教師的個殊經驗，成爲教師

專業建構的重要依據，研究者皆強調教師思考與其自傳的關聯性，也注意到教師的許多知識是導源於其生活經歷(Knowles,Cole&Presswood,1994;Schubert&Ayers,1992;Lortie,1975; Britzman,1986)。

(一)成長經驗的影響

生活經驗是隨著成長歷程堆砌而成的，成長經驗的生成不可憑空而得，因為經驗存在於人們「活生生的」之生活中。經驗也非完全可由個體所主導，而是在主客體交互的情境脈絡中生成，經驗中的主要動力乃來自於情境中的不穩定、價值衝突、或兩難經驗(Schon,1974)。

「我們國小老師還蠻愛打人的，國中老師當然就不要說了，國中本來就有升學壓力嘛，高中反而沒有打人，可能那是女校吧。老師可能覺得女生在高中時期通常都蠻叛逆的，他們也都不太敢打。」(97/7/17,E.T.03)

「我覺得我人格中的情緒化特質，對教學有直接的影響。其中包括跟學生的互動上會有一些情緒，那還有就是會對他們吵鬧的耐受度會低一點。我覺得我的個性跟家庭教育是有關係的，就是有什麼樣的母親就有什麼樣的女兒吧！我覺得我的個性跟我媽超像的，妳越不想像的人就是會越像。我媽以前的家庭生活可能不是很愉快，所以會影響她的情緒，在我們個性養成的時候，她會比較有情緒，大家庭相處上面帶來的壓力可能也是比較多的，加上又比較好強的話，可能就會比較在意別人的想法，所產生的情緒反應就會比較多吧。」(97/7/17,E.T.02)

經驗在缺乏反省的情況性，亦極容易產生封閉性。參與教師以積極開放的反省，將其個人成長經驗轉化為正向的思考，而在對待學生的態度上是給予適當的上課的彈性：

「我想有時候在課堂上對學生要求說要有一定的規矩這類等等，倒不是針對教學內容，而是他們課堂的行為應該是受到家庭的影響。我們家的家庭教育是蠻嚴格的，尤其是母親，那我是覺得說太嚴格有時候會有反效果，所以有時候給學生一些彈性可能他在學習上的接受度會比較高。」(97/7/17, E.T.02)

此乃個案教師在其成長史中，受到重要他人對其個人理論重大影響之例證(藍雪瑛，1995)。「成長經驗以及背景很明顯地是型塑個人自我的主要因素來源」(Goodson,1991,144)，此個人生命中的成長經驗型塑「實質的自我」(substantial self)(Nias, 1984)，並將實質的自我呈現於教室脈絡中。

(二)旁觀習藝的影響

影響教師專業知識建的因素，除了成長經驗之外，來自學生時代的「旁觀習藝」(Lortie,1975)也是影響師專業知識建的主要因素之一。研究者也證明，教師學生時代的受教經驗，是教師信念的主要來源，且持久不宜(陳麗華，1995)。從本研究中發現，此旁觀習藝的經驗具有正面的示範作用，參與老師從旁觀習藝的經驗中學習到如何教授英文文法：

「我們的大學老師上文法的方式，比較將文法當做是一種邏輯的觀念來上課；認為文法的學習是要用邏輯觀念去判斷它。他非常的不屑像東華出版的那種條列式規則文法讀本，也非常自信的認為他的教法跟一般的教法不同。像我高中

的老師就是用東華的版本，要我們把文法規則、下面的例句及例外的句子全背起來，所以我高中是沒有在唸文法的，因為我不喜歡背書，我也不喜歡英文。我喜歡補習班老師以提問題的方式進行文法教學。例如在教時態時，他會問過去式跟現在完成式的差異在哪裡？他說過去式是一個點，可是現在完成式是一個線，一個線是從那時候持續到現在，我就覺得他用點跟線呈現的方式我就很容易了解，這樣的解釋我就覺得一般的老師不會講」(97/7/17,E.T.04)。

在參與教師的受教經驗中，體會到不同學習文法的經驗差異；亦即老師不同的教學思考及教法運用會對學習產生影響。參與教師並將此經驗轉化至自己的教學實務中：「我現在在上通識英文的文法時，會將文法當做是一種邏輯的觀念來上，而在上教材教法的專業課程時，我會將補托福時的受教經驗與學生分享」(94/7/17,E.T.04)。由此可說明教師的教學實踐，深受旁觀習藝的影響，亦即教師從其受教經驗中學習如何教學。

教師受教的經歷過程，變成學習如何去教的部分依據，此受教經驗通常提供教師「什麼是教學」的一個意象，以及「教學應該是什麼」的思考(Lortie, 1975)。本研究說明參與老師對其受教的經驗進行檢視，並將好的受教經驗抽離出來，作為其教學指引的重要指標及教學方法及策略運用的重要依據。

二、專業學習經驗之影響

生活史透過各種不同型式、面向、歷程及途徑，形塑個人之人格特質、及對學習的看法，進而暗默影響教師在教學上的思考及展現。然而教師在其專業課程的學習、與同儕教師互動教學的專業學習經驗，對教師專業知識的建構亦具有影響力，以下就專業課程及同儕教師兩個影響層面進行探究。

(一) 專業課程的影響

教師本身所接受的專業課程，包括正式教育體系的課程及非正式體系的專業訓練課程。專業課程是提供學科內容知識等的重要來源之一，受訪教師結合學科內容知識及教學知識，建構自己的「教學內容知識」(Shulman,1987)：

「去碩士修英語教學時，接受不少專業課程。在講到閱讀教學時，有講到關於利用脈絡去閱讀上下文(context reading)的方式。我現在在課堂上就大量的使用脈絡閱讀的方式，讓學生去討論」(97/8/2, E.T.01)。

根據英語教學的理論，在教授英文閱讀的方法主要分成兩個：「由下而上」(bottom-up)的模式，其主要的重點強調透過對字彙及片語的理解來理解全文；而「由上而下」(up-bottom)的模式，其主要的重點強調透過脈絡(context)來理解全文(Anderson,2003,70)。參與者在課堂上的閱讀策略即是採由上而下的模式，這樣的模式運用，利於「讓學生去討論」。在上述參與者的教學中「內容之脈絡化」及「架起學習的鷹架」對其教學的建構具有意義性。

(二) 同儕教師的影響

個人知識是結合「個別性的知識」及與「他人共享的知識」之結果，也是專業知識及個人經驗進行極複雜之互動與整合所形成的知識體(陳美玉，1996)。亦即在教學的場域中不僅存在著個人的主體，也存在著它者(others)的客體，主客體的互動自然不可避免。

「我希望帶活動能夠讓學生熱絡起來。我用過一些活動，可是就只剩下拍蒼蠅這個活動，其實這是一個學生反應很好，又可從中學到一些東西的活動。這個點子是我應徵教職前，觀摩一位老師上課時所看到的課堂活動，當下學習氣氛不錯。因此從教書開始我就有在用，不過那個方式根據我的教學設計及學生參與情形一直有在修正」(97/9/1, E.T.02)。

參與教師從學生參與活動的程度，去判斷英文教法的可行性及適用性，在變動的教學情境中不斷去修正活動的設計，以及經過不斷的驗證後，肯定拍蒼蠅活動的價值性，說明「行動中認知」及「行動中反省」(Schon,1974)對教師專業知識建構的影響。

三、英語教師專業實踐「所持理論」之影響

探究教師專業知識所建構的所持理論為教學研究的核心之一。因為教師之所持理論幫助教師合理化教室生活的複雜性，以及在幫助老師在界定目標及做決策順序的考量上，扮演著重要的角色(Nespor, 1987)。同時也幫助教師型塑其發展中的觀點(Johnston, 1994)。研究者認同理解教師知識，以及思考對理解教學及學習教學過程的重要性(Berliner, 1986;Clark&Peterson,1986;Shulman,1986)。在本研究中，焦點團體英語教師專業實踐之「所持理論」內涵包括：工具導向的學科思考、學習關懷導向的教學信念、引導式學習的教學隱喻、互動式學習場域的教學意象。

(一) 工具導向的學科思考

在台灣英語是一個外國語言;既不是第一語言，也不是第二語言（戴維揚，1998）。英語被當作學校的一門學科來教，教師對這學科的看法啟動教師的教學思考，「如何教」「要教什麼」端看教師賦予英語學科怎樣的定位：

「英文應該把它當成一個非常重要的工具，我常告訴學生，想要有一個 advance study 的話，英文一定要學好，看看大學有好多原文書，英文好跟英文不好的同學，讀起來就差很多的」(97/10/03, E.T.04)。

「學科本身，我覺得其實它是一個工具課程，可以跟任何的專業去結合。學的好的話，學生在未來出社會或未來人生裡會佔很大的優勢。我在教學時首重溝通性，之後再適時地去糾正一些文法。教材上，我偏向選擇以會話為導向的教材，而口試在我的課堂中佔了蠻大的比例」(97/10/03,E.T.01)。

工具導向的學科思考偏向實用性及應用性，然而英語的本質就像水一樣具有滲透性，故可以跟任何的專業結合。加上現今在全球化的推波助瀾下，英語學得好佔了很大的優勢。參與教師肯定語言為溝通的媒介，故在教材的選擇上及教學的實踐中首重聽說的訓練，並以口試作為評量的主要依據之一。在語言的學習中，聽力是開啓大門的一把鑰匙，「沒有聽力的輸入就沒有口說的產出」(Nunan,1999)。參與教師肯定聽說能力的重要性，此學科思考亦在其教學實務中實踐出來。

(二) 學習關懷導向的教學信念

教師之知識是個人化的建構，教師對教學持有不同的專業認知、「信念」或「意象」等，生成不同內涵的實踐知識及採取不同的教學策略(Butt,Raymond &

Yamagishi,1988;Clandinin, 1986;Elbaz,1990)。因教師思考具有暗默的特質，故需讓教師發聲，以便覺察將內隱的信念，並進而提供一個行動理論及實踐知識的全貌。

教師的教學展現根據教師個人所秉持的個殊性教學觀點或認知，此個殊性教學觀點或認知形塑教師的教學信念：

「我相信英文教學絕對不是基本的聽、說、讀、寫而已，而是需涵蓋時下熱門的話題與高科技知識的互通。透過教案編寫及教學法的激盪，可使得教學相長」(97/10/03, E.T.02)。

「相信若將學生視為自己的孩子，則學生會感受到我們的付出及關心」(97/10/03 E.T.03)。

「相信教學是莊嚴謹慎之事(serious)，並很在意(care)及用心付出關懷。」(97/10/03, E.T.04)。

「我還滿相信所謂的因材施教。我開始上課會告訴學生說：『你有不上課的權利，但是你沒有打擾別人上課的權利。此外，我相信其實學生有興趣學的時候，只要當一盞燈照亮他們就可以看的很清楚了。我個人還是相信所謂的因材施教，就是強迫不會有好結果的』(97/10/03, E.T.01)。

教學信念是教師心目中所欲選擇的真實世界或實體，教師信念系統比知識系統包含了更多情意和評價的成份(Freeman,1991)。參與教師皆表露出英文教學的核心信念不僅側重在「學習的內容」，亦側重在「學習者的感受」。

(三) 引導式學習的教學隱喻

隱喻通常導源於教師過去的經驗，這些過去的經驗，形塑教師對社會情境的瞭解 (Lakoff & Johnson, 1980)。參與教師在焦點訪談中用不同的隱喻，意指他們的教學者角色：

「我覺得我是牧羊者，就是我帶著一群羊，到一個綠草如茵的草皮裡面去，這草皮裡面有很多的草，我就一直希望引導同學們，引導那些羊群到那草皮去，但是我有一個基本信念，就是說我帶你去的話，我不能強迫你去吃草」(97/10/03, E.T.02)。

「我覺得我的角色像媽媽在帶自己的小孩，我們對小孩是有期許的，也因此就會付出關心並引導他們學習，我就是用這樣的心態進行教學」(97/10/03, E.T.03)。

「我覺得我的角色像領航者；『我怎樣對待這個孩子，這個孩子會同用這種方式去對待別人』」(97/10/03, E.T.04)。

「我的角色其實很像是一般化粧品或者藥包後面的那個指示吧；就是告訴你這個東西要怎麼使用，那這個藥要怎麼吃？或者就是很像一般的那種告示牌。我是覺得需訓練學生有學力去自學，因為在課堂講的不可能那麼多，而且不能符合每個人的口味，因此，需要運用手邊的各種資訊及教導英文學習方法」(97/10/03, E.T.01)。

參與教師認為，教師的角色應是學習的引導者，揚棄以「教師教學為中心」

的思考，而是以「學生學習為中心」的思考(Nunan,1999)。英文教學的主要目的不是讓學生得到「短期可得的學習效果」，而是「長期可用的學習方式」，此為重視動態之學習過程重於靜態之學習結果的教學思維：「現在都強調終身學習，所以我覺得要養成學生對學英文的自學習慣，及能運用學習資源」(97/10/03, E.T.01)。誠如 Schon (1979)所提出的，教師的隱喻呈現教學思考，以及教師看待世界的方式，也因此隱喻是瞭解教師專業知識建構之內涵很有利的工具。

(四) 互動式學習場域的教學意象

與教師的教學隱喻緊密相關的是教學的意象。教師意象為呈現教師對教室思考的有力方式，例如「教室就像家庭」以及「語言就像那把鑰匙」(Clandinin, 1986)。教師的意象也被使用去指涉教師意欲建構的知識 (Johnston, 1990)。檢視教學意象可強化自我知識的建構(Black&Halliwell ,2000)。由此可看出教師教學的意象，為行動理論及實踐知識的依據之一，此觀點在本研究中亦得到支持：

「教室就像演戲舞台。去年的學生跟今年的就有差，尤其夜間部的二專，那能教嘛我，每次教的真的是搖頭。在教學過程中我是一個 actor 嘛！我就在上面演戲讓他們能很用心學，這樣就夠好了，即使考試結果真的很慘，但是我會和學生進行互動讓他們了解；我要的是過程，結果我們可以商量。」(97/10/03, E.T.02)

「語言教學像搭起一個橋樑。因為學生母語是中文，英文對他們來講是外語，是經由我把他們帶到另外一個領域，所以就像一座橋這樣，在橋上可以大家一起討論回饋，從錯誤中學習」(97/10/03, E.T.03)。

「我的教學像開同樂會一樣，這樣我覺得也很快樂，因為現在學生程度，也不像前幾年那麼好，你也沒辦法像以前那樣要求他們，那與其不能要求的話，乾脆讓他們輕鬆來學習，所以大家有時候上課，會吵吵鬧鬧，開開玩笑，我覺得這也很好玩，但在輕鬆中仍可一起來學習及分享，之前較嚴肅現在已經不一樣了」(97/10/03, E.T.04)。

「教學對我來說很像我大學時候演英文話劇的舞台。其實有時候站上去之後就會變得有點人來瘋，就是會很忘我這樣子。學生其實還真的覺得有點像觀眾。但是是可互動的觀眾，那整個教學的感覺，讓我覺得就很像做了一個很投入的一個演出。在教學中，不僅講述內容，還會丟幾個問題給他們，這樣較容易產生互動，互動多學習效果較好」(97/10/03, E.T.01)。

對參與教師來說，教室是教師教學表現的舞台，學生是可進行互動交流的觀眾，教學的實務在此展演及互動中展開。Santoro(1997)的研究指出，大部分經驗教師的意象，仰賴經驗性知識。而這些意象，滲透在教師實際展現的教室經驗中，並透過意象瞭解及形塑教師教室實務的工作(Calderhead & Robson, 1991; Johnston, 1992; Powell, 1992)。經過教師教學意象的探索，可以幫助教師在教學決定上做批判性地反省，以及做為未來專業發展的依據。

四、實際教學經驗的影響

教師的理論知識若缺乏真實教學經驗的融入，都僅能視為一些零散的概念或

研究者的理論。教師個人所秉持的個殊性教學觀點或認知，受到個人成長經驗、專業訓練及真實的教學經驗影響(Butt , Raymond, Yamagishi,1988 ; Clandinin, 1986)。

(一) 建構融入生活經驗的教學思考

在教師教育的研究中，關於教師在教師的教學經驗，被視為是影響教師教學知識建構最重要的來源，也是形塑教學行為的主要依據 (Anning, 1988 ; Lanier & Little, 1986)。「我的教學經驗告訴我，將真實生活經驗及情境融入於教學中，最能產生學生的共鳴」(97/10/2,E.T.01)。情境化的教學，強調在語言教學的實施時應提供有意義的情境，讓學生可以從中去聯想及推測，以了解學習的內容。

(二) 建構關注學習者學習行動的教學思考

教室對老師來說是專業性的發展活動場域，對學生來說是一個學習的環境 (Cwikla, 2003)。參與老師在教學實踐的現場特別關注學習者的學習行動，成為其教學建構的依據：

「教書教了這麼久，我通常會看這個班的學習狀況及特質，來決定下一步要做什麼。如果他們已經很快就寫好了，可能這個對話太簡單了，那就應該趕快結束掉。可是如果他們寫得認真，有時候還會從裡頭提問題，我就覺得還不錯。教學經驗告訴我，學生的專心度反應其教學狀況；如果他們都在講話就會馬上把教學活動結束掉，或會換別的方式，但是如果說他們都寫得很認真的，就會將時間拉長」(97/11/18,E.T.02)。

上述例證顯現出學習者學習的變動性，會影響教師教學方法的選擇及決策，此乃說明教師教學時間的運用及轉換，全仰賴學生學習的狀況做調整。由此可看出，教學策略的運用與教學目的是緊密思考在一起的，而教學目的與教師的思考是相互關聯的。

(三) 建構實用性教學策略的思考

參與教師運用同儕共同學習的大組討論策略，將教授內容融入其中，以便達成亦於控制討論情境的目的，建立一個具合作性的輔導機制，並肯定大組討論的學習成效性：

「經驗告訴我，運用大組的分組討論成效就滿好的，因為一組八個人，一班大概只有六組左右，那六組其實滿好掌控的，我可以比較好觀察他們的需求，幫忙輔導。另外，同組成員間有層次的高低，那程度比較不好的同學，也可以聽聽看程度好的同學他們討論的內容，就等於說是一個縮小版的課堂狀況。基本上，我覺得分大概六至八人一組的討論，不僅易於掌控，可看到學習效果，也可以顧及學生心理狀態」(97/11/18, E.T.03)。

參與老師根據教學的情境調整教學策略，並以學生學習的成效及學習環境的掌握為主要思考依據。其實，教室生活的壓力限制住以商討為思考目的的廣度，因為教師的注意力向來被工作環境持續變動性的要求所牽引著(Huberman, 1983)，但教師仍需在變動的教學情境中架構教學的展現，此乃說明了教學的過程，即是架構其概念化的過程 (Tang, 2004)，而此構念化的教學過程即是形塑教學經驗的素材，也是建構教師專業知識的主要來源。

五、文化脈絡的影響

「教學經驗」是建構教師專業知識一項特別重要的來源。教師專業知識的建構具有連續性及複雜性，而此連續性是嵌置在教師教學經驗的歷史脈絡之中(Clandinin,1986)。說明無脈絡化的教師專業知識探究，難以理解教師專業知識建構之真正內涵。

(一) 績效導向的教育文化

教師專業知識包含教育情境知識，係指與學校環境、文化背景與所處生活環境之認知(Shulman, 1987)。教師專業知識的建構與教師所置身的教育情境是密切相連且互動的，絕不可能完全免於既定情境的影響。學校是一個專業論述的場域(Fairclough, 1992)，在此場域中，主體的位置及身分是被創造的，權勢間(power)的關係是被協商、建立、維持、及瓦解的；知識及信念的社會化系統是被建立或更動的(altered)，因此教師的專業角色及知識建構與學校型塑的文化有關：

「八十七年進學校開始，那時候已經從專科升技術學院，然後又說升完技術學院要升科大，那當然要求不太一樣！應該是說更有一些壓力。我想現階段比較重要應該是能夠看的出明確有數據化的，像做研究以及升等，而不是教學。學校在進修及做研究實施的鼓勵方式，反而會讓我比較更重視我個人研究的部分、還有個人進修的部分」(97/11/05, E.T.01)。

績效導向的學校文化對教師的主體意識帶來某種程度的約制作用，教師感受到危機，逐漸覺知到現實的壓力，在重新評估現實的期望及重新衡量現實狀況下，調整自己在教學上的理念及做法，以找尋生存之道。再者，教師需在繁重的教學中調適自己，否則在要求兼顧進修及研究的績效壓力下，教學工作只能在可以負擔及「足夠應付」的前提下進行：

「現階段反而覺得自己在博班進修時的課業壓力比較重，比教書的壓力來得重。教書跟讀書兩邊有時候會有一點小小的衝突，在體力及精神上比較明顯。教書總覺得比較蠻累的，不知道是厭倦還是倦怠，總覺得在講話時精神都沒有以前有朝氣，這樣子的話我想間接也會影響學生」(97/11/05, E.T.02)。

「在出社會那麼多年後有機會當學生，反而會比較認真聽課，但聽完課後有很多很多的報告，很多的書要念，其實也會壓擠到自己日常生活的一些時間。思考這二方面的壓力後覺得：升科大我覺得那是大勢所趨，但在教學方面就比較沒有餘力去想一些創新的東西，靠的只是過去經驗的一個累積。而之前累積的經驗也足以應付課堂上的需求」(97/11/05, E.T.03)。

教育部在嚴密監控學校績效的淘汰機制下，訂定科技大學的種種指標，學校也依循將這些量化的條例作為評鑑教師的指標。「量化的指標」及「總結性評鑑」的思考造成教育的僵化及非人性化，而其中更以處在被邊緣化的講師感受的壓力更大。如此的工作環境，似乎加強了教師以簡化的、例行公事化的解決方法面對複雜教學及學校工作的觀念：

「在即將面對升科大的評鑑壓力下，時間壓縮，行政工作繁瑣，面對教學只好將以前教過不錯的拿來繼續用頂多再加點東面」(97/11/05, E.T.01)。

「反正學校希望看到的是量化的數字，也不管我們壓力有多大。很多政策是上級直接下達命令實施，並要求在最快時限中做好，我們只能照單全收。至於教學上教不教的好，看自己的良心了」(97/11/05, E.T.03)。

當代管理的專業論述中，講求的是有績效及效率的教師，對於教師「是什麼、應當如何」的客觀界定都具有規置性(周淑卿 2004, 147)。這些客觀界定，將教師視為是群體的、功能性的角色，而忽略教師是人的身分，亦使得教師專業知識之建構亦受到影響。

(二) 專業自主的教學文化

學校考量整體學校發展績效，意欲型塑群體性及功能性的教師角色，然而教師專業工作孤立的本質，型塑教師個人的教學慣性：

「用同一種方法用久了也是會覺得很悶。可是也有同事跟我說：其實學生習慣一套模式後會比較好，可是老師自己一次教好多個班，都用一樣的方法，有時候會覺得好煩，加上與其他教師的互動有限，也就居於現況了」(97/11/05 E.T.04)。

從教師是一個普通人的觀點來看，教師與其他行業的人一樣，在工作過程中，會隨著生命週期及經驗的重複，形成體力的衰退、習慣的僵化、及職業的倦怠。教師隨時處在一令人難以置信的忙碌中，被迫在極短的時間內，做出多種立即性的或同時性的判斷，缺乏思考與反省的時間(王錦珍,1994)，以致於專業教學行為日漸落入公式化，停留於無反省性的直覺式教學行為。加上專業教育及真實情境之主客觀因素中，並不鼓勵且不利於教師彼此間之互相觀摩討論及分享教學經驗，而呈現大專院校教師的專業自主性：

「每個老師都非常的專業自主。其實那個反過來講如果人家這樣子批評你應該這樣教那樣，我會覺得我這樣教有我的想法啊，對不對？」(97/11/05, E.T.01)

「同儕間會有一種防衛心吧！而且好像很難特別跟那個老師講些什麼吧？因為大家都是教學很自主的啊，對不對？有時候表達不好，他可能會覺得你是不是在批評他的教學，我覺得啦」(97/11/05, E.T.03)。

「其實，我覺得沒有什麼方法是一定最好的，A班可以接受最傳統的講述法，但若老師都是活動導向的，同學則抱怨得要死，所以不同的班級有不同的學習特質。同事間要講教學分享我覺得很難啦」(97/11/05, E.T.02)。

教師本身的主觀因素使教師少有與同儕分享專業知識的機會，故無法產生「專業社群」的意識，教師因而越習慣於保持孤立的工作狀態。在潛移默化中，教師不會跟同一教學領域的其他老師談論自己的教學工作，不會觀察其他老師的所言、所行、所思；即使有迫切地需要，教師不會要求協助，也很少會投入及參與於幫助同儕成就其工作。取而代之的，教師只顧著在「各自的洞穴中自我填塞」(Gottesman & Jennings,1994:ix)。

再者，學校文化中存在著一些禁忌，壓抑著教師將其工作相互曝光(Gottesman & Jennings,1994)。此客觀因素未能營造正向開放的教學分享機制，而使得存在於學校文化中的「個人主義」或「保守主義」普遍滲透於教師的教學文化中：「每學期的教學評鑑對學校來說，也常常會最後以幾個字來帶過，就是說『僅供參考啦』。學校傳遞出教學教的好不好是教師個人的事，大家要一起衝的是升科大的事」(97/11/05, E.T.02)。教學評鑑被以總結性思考的績效文化所牽引著，並無法達到以改善教學為目的的形成性評鑑，喪失了教學發展的真正內涵。

再者、既然教學是教師個人的事，同儕教師的分享自然在學校是不被鼓勵的，而使得教師只能在自己的教學慣性中重複著相同的教學型態。

總括來說，教師個人的生活史、專業的經驗、機構與文化等因素(陳麗華，1993;藍雪瑛，1995;Butt ,Raymond& Yamagishi,1988;Clandinin, 1986)都與型塑一位教師具密切關聯。這些因素皆會透過直接或間接的方式，將不同價值與期待加諸於教師身上，使教師會在教學過程中面臨多元的價值衝突，產生教師專業知識之再建構歷程。

伍、結論與建議

一、結論

本研究以焦點團體訪談的方式進行經驗故事的描述，得以探究影響英文教師專業知識建構之因素及其內涵。從研究中可歸納出經驗教師英文專業知識的建構，受到個人生活史、專業學習經驗、專業實踐所持理論、實際教學經驗及文化脈絡的影響。

研究中發現參與教師生活史中的生活經驗，形塑教師實質的自我，並將此實質的自我呈現於教室脈絡中，鼓勵學生型塑教室文化即是對「正規教育」的對立；再者從旁觀習藝的不同經驗中學習如何思考自己的教學，並將此思考轉化至自己的教學實務中。在專業學習的經驗中，正式專業課程的訓練及教師同儕教學經驗的分享，幫助參與教師學習如何教學。而在專業實踐之所持理論，包括以「工具為導向」的學科思考、以「學習關懷為導向」的教學信念、「引導帶動學習」的教學隱喻、及「互動式學習場域」的教學意象，此所持理論成為教學實踐的主要依據。而在實際教學經驗中，參與老師建構融入生活經驗的教學思考。此外，建構關注學習者學習行動的教學思考，在教學時間的運用及轉換，大多依據學生學習的狀況做調整。再者，建構實用性教學策略的思考，運用兼具「合作性」及「目的性」的大組討論。最後，在教學專業自主及學校績效導向之文化脈絡中，參與教師受到組織以績效為優先考量的總結性評鑑導向影響，呈現重複教學經驗的倦怠。而在專業自主的教學文化中，選擇慣性的教學型態。

總結來說，教師的信念、知識、判斷、思考與決定對於教師教學與學生學習具有深遠的影響。教師有自己個人教學及學習的概念，而此概念是被個人生活經驗、信念及價值、學科專業訓練，以及教學經驗等因素所形塑的。當教師遇到足以挑戰的關鍵性事件時，會改變或修飾其觀念。以教師教學隱喻、意象及信念等的多元方式探索教師之教學認知，可將教師感覺、靈感、過去的經驗，以及這些如何塑造出教師身分的關聯性呈現出來。透過多元檢視教師專業知識建構的方式，教師可思考過去經驗與現今教學行動的關聯。因此，探究教師專業知識的建構在實踐世界中的交互作用及關係具有其實質意義及價值性。再者，在教師專業知識建構中，如何強化教師所持理論，使其培養開放、進步取向是非常重要的課題。

二、建議

(一)營造合作的教學文化

從本研究中發現，在專業教育及真實情境主客觀環境中，並不鼓勵教師彼此間之相互觀摩、討論、與分享教學經驗，在此不利的環境中，以致於教師少有機會與同儕分享其專業知識，故無法產生「專業社群」的意識，而保持高度孤立的工作型態，尋求在安全隱密的情境下封閉自己的教學。在如此孤立、不安及脆弱的學校文化中，如何能使老師有成長的空間呢？再者，如果教師無法有充沛的學習機會與在同儕相互支持下的開放環境中，進行專業討論及分享，又如何能引領學生進入寬廣的學習世界？因為批判反省在得不到鼓勵的環境下，不可能發生；處在孤立文化中的教師，只能習慣地依附在自己教學的單向教學循環中。因此，唯有營造正向合作的教學文化，運用同儕專業合作的互惠模式，在獲得同儕支持中進行教學探究與分享，才能有團體求知的動力及跳脫孤立無援的教學困境，否則教師專業知識的發展必大大地受到限制。

(二)營造形成性導向的學校文化

本研究發現，參與教師所任教之個案學校，瀰漫著以績效導向的總結性教師評鑑。若將評鑑者的有限心力，花費在鑑別少數績優或績差之教師，倒不如將之用在幫助大多數需要協助者身上。因此，教師評鑑目的應側重在改善教師之教學的形成性評鑑，幫助教師改進教學及鼓勵教師專業發展，而區別教師表現反而是評鑑之次要目的。即使學校意欲學校型塑集體性及功能性的教師角色，然從教師是一個普通人的觀點來看，教師與其他行業的人一樣，在工作過程中，會隨著生命週期及經驗的重複，形成體力的衰退、習慣的僵化、及職業的倦怠，故學校在政策推行之際應融入教師是一個活生生、完整的人的思維，在溝通協商中取得共識，才能形成以人為本的理想工作場域。

(三)注重教師經驗理解與運用之研究及長期性研究

教師經驗乃是建構教師專業知識之重要素材，亦是教師形成實踐智慧不可或缺的要素。因此未來的研究應透過更多元的研究方法，如進入教師教學現場之教學觀察或同儕間進行辯證性的反省對話，以期能多面向理解教師專業經驗的真實內涵，並探究如何應用教師經驗，皆有助於對教師專業知識的理解，故可視為研究者未來持續努力的方向。再者，經驗教師需要經過較長時間外來的衝擊及刺激，才能更有效的促成教學行為與思考方式的改變。因此，日後研究者當能針對教師專業知識幾個轉換的重要階段，進行較長時間的研究，以能在研究過程，同時觀察、評估教師專業知識發展的實際狀況。

參考文獻

- 王鳳仙 (2001)。國小教師道德科教學實踐知識之個案研究。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北。
- 王錦珍 (1994)。國中實習教師社會化之俗民誌研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 李咏吟、單文經 (1995)。教學原理。台北：遠流。
- 周淑卿 (2004)。課程發展與教師專業。台北：高等教育。
- 林進材 (2002)。教師教學思考－理論、研究與應用。高雄：復文。
- 林曉雯 (1994)。國中生物教師教學表徵象詮釋性研究。國立台灣師範大學科學教育研究所博士論文，未出版，台北。
- 張惠昭 (1996)。高中英文教師教學專業知識之探究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 張雁婷 (1998)。教師學科教學知識之研究－以國中英語科為例。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 許月貴 (2004)。協同行動研究的意義與價值：國小英語教師與大學教師之省思合作。英語教學，29 (1)，53-87。
- 郭玉霞 (1997)。教師的實務知識。高雄：復文。
- 陳美玉 (1996)。教師專業實踐理論與應用。台北：師大書苑。
- 陳國泰 (2003)。教學知識的發展：一位國小初任教師學習教學的歷程。國立台北師範學院學報，16 (2)，225-256。
- 陳麗華 (1995)。反省性教學的概念架構與實施方法－以國小社會科為例。「師資培育的理論與實務」。國立台灣師範大學教育研究中心主辦。
- 劉顯親 (2000)。Reflective Practice in English Teacher Education: Research and Pedagogical Implications。第九屆中華民國英語文教學國際研討會，470-480。中華民國英語文教師學會，台北：文鶴。
- 戴維揚 (1998)。國小英語教學現況調查研究。第十五屆中華民國英語文教學研討會論文集，223-242。台北：文鶴。
- 謝建國 (2001)。國小實習教師國語科學科教學知識之個案研究。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版，台北。
- 簡紅珠 (1994)。專業導向的教師評鑑。北縣教育，16，19-22。
- 藍雪瑛 (1995)。我國國民中學國文教師教學信念及形成因素之研究。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- Anderson, N. (2003). Reading. In D. Nunan.(Ed.), *Practical English Language Teaching* (p.p.67-86). New York : McGraw Hill.
- Anning, A. (1988). Teachers' theories about children's learning. In J. Calderhead (Ed.), *Teachers' Professional Learning* (p.p.128-145). London: Falmer press.

- Berliner, D. (1986). *In search of the expert pedagogue. Educational Researcher*, 15 (7), 5-13.
- Black, A. L., & Halliwell, G. (2000). Accessing practical knowledge: How? Why? *Teaching and Teacher Education*, 16, 103-115.
- Britzman, D.P. (1986). Cultural myths in the making of a teacher: Biography and social structure in teacher education. *Harvard Educational Review*, 56, 443-458.
- Bullough, R. V., Knowles, J.G., & Crow, N.A. (1992). *Emerging as a teacher*. London: Routledge.
- Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Butt, R., Raymond, D., & Yamagishi, L. (1988). Autobiographic praxis: Studying the formation of teachers' knowledge. *Journal of Curriculum Theorizing*, 7 (4), 62-93.
- Calderhead, J., & Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7 (1), 1-8.
- Carter, K., & Doyle, W. (1996). Personal narrative and life history in learning to teach. In J. Sikula, T. Buttery and E. Guyton (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (p.p.120-142). New York: Macmillan.
- Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practice: Teacher images in action*. London: Falmer Press.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry*. Jossey-Bass: Francisco.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1994). Personal experience methods. In N. K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (3rd Ed., p.p.413-427). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought process. In M. C. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on Teaching* (3rd Ed., pp.255-296). New York: Macmillan.
- Cochran, S. M., & Lytle, S. L. (1993). *Inside / Outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1992). Narrative inquiry: Storied experience. In E. C. Short (Ed.) *Forms of Curriculum Inquiry* (pp.121-182). New York: State University of New York Press.
- Cwikla, J. (2003). The importance of setting learning goals to investigate the effectiveness of teacher professional development. *Educational Research Quarterly*, 27 (2), 43-55.
- Elbaz, F. (1990). Knowledge and discourse: The evolution of research on teacher thinking. In C. Day, M. Pope & P. Denicolo (Eds.), *Insights into teacher's thinking and practice* (pp.15-42). London: The Falmer Press.

- Elbaz, F. (1991). Research on teacher's knowledge: the evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23 (1), 1-19.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fernandez-Balboz, F., & Stiehl, D. (1995). The generic nature of pedagogical content knowledge among college professors. *Teaching & Teacher Education*, 11 (3), 293-306.
- 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.
- Goodson, I. (1991). Teachers' lives and educational research. In I. F. Goodson, & R. Walker (Eds.), *Biography, identity and schooling: Episodes in educational research*, (p.p.135-152). Dordrecht: Kluwer. London: Falmer Press.
- Goodson, I. (1992). *Studying teachers' lives*. London: Routledge.
- Gottesman, B. L., & Jennings, J.O. (1994). *Peer coaching for educators*. Pennsylvania: Technomic Publishing Company.
- Grant, G. E. (1992). The sources of structural metaphors in teacher knowledge: Three cases. *Teaching and Teacher Education*, 8 (5/6), 433-440.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College press.
- Grossman, P. L., & Richert, A. E. (1988). Unacknowledged knowledge growth: Are-examination of the influence of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 4, 53-62.
- Grumet, M. R. (1987). The politics of personal knowledge. *Curriculum Inquiry*, 17 (3), 317-329.
- Huberman, M. (1992). Teacher development and instructional mastery. In A. Hargreaves & M. G. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development* (p.p.46-89). N.Y: Teachers College Press.
- Johnston, K. (1990). Understanding curriculum decision-making through teacher images. *Journal of Curriculum Studies*, 22 (5), 463-471.
- Johnston, K. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of pre-service English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education*, 10 (4), 439-452.
- Johnston, S. (1992). Images: A way of understanding the practical knowledge of student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 8 (2), 123-136.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Knowles, J.G., Cole, A.L., & Presswood, C.S. (1994). *Through preservice teachers' eyes : Exploring field experiences through narrative and inquiry*. New York:

- Macmillan.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lanier, J. E., & Little, J. W. (1986). Research on teacher education. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (1st Ed., p.p.527-569). New York: Macmillan.
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Madriz, E. (2000). Focus groups in feminist research. In Normank. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2nd Ed., pp.835-850). United Kingdom: Sage Publications Ltd.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19 (4), 317-328.
- Nias, J. (1984). The definition and maintenance of self in primary schools. *British Journal of Sociology of Education*, 5 (3), 267-280.
- Nunan, D.(1999). *Second language teaching & learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Powell, R. P. (1992). The influence of prior experiences on pedagogical constructs of traditional and nontraditional pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 6 (3), 225-28.
- Santoro, N.(1997). The construction of teacher identity: An analysis of school practicum discourse. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 25 (1), 91-99.
- Schon, D. A. (1979). Generative metaphor: A perspective on problem-solving in social policy. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (p.p.254-283). New York: Cambridge University Press.
- Schon, D.A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schubert, W., & Ayers, W. (eds.) (1992). *Teacher lore: Learning from our own experience*. New York: Longman.
- 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., p.p.3-36). New York: Macmillan.
- Shulman, L.(1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Tang, S. Y. F. (2004). The dynamics of school-based learning in initial teacher education. *Research Papers in Education*, 19 (2), 185-204.
- Wallace, M. J. (1998). *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Analysis of influencing factors on the construction of experienced English teacher's professional knowledge

Hsiao-yu Chuang^{*}, Jen-hui Chuang^{**}, Ming-fang Fu^{***}

Abstract

Effective teaching is critical for the educational process to proceed and the process of teaching is a dynamic activity for unpredictable teaching environment. Teachers play a critical role during teaching activities. The purpose of this study is to investigate the factors and implications of the construction of professional knowledge for college experienced English teachers. Based on the teacher's professional knowledge with the virtues of implication, context, experience, and specialization, the researcher utilized six times of focus groups interviews to make the teacher's professional knowledge explicit. Focus groups' in-depth interviews relied on the description and interpretation of teachers' teaching and life experiences that indicated teachers' personal theories. This research explored the influencing factors through context analyses. The construction of experienced English teacher's professional knowledge was influenced by life history, professional learning experience, espoused theory of teaching practice, practical teaching experience and cultural context. Finally, this research provided several suggestions for professional development of experienced teachers and future studies as well.

Key words: Experienced English teacher, Focus groups interviews, Construction of professional knowledge

* Associate professor, Department of Applied Foreign Languages, Mei-Ho Institute of Technology

** Associate professor, Department of Business Administration, Mei-Ho Institute of Technology

*** Lecturer, Department of Applied Foreign Languages, Mei-Ho Institute of Technology