

不一样的 教学原理



杨巧玲 / 著



海峡出版发行集团 | 福建教育出版社

不一样的 教学原理

Buyiyang de Jiaoxue Yuanli



杨巧玲 / 著



海峡出版发行集团 | 福建教育出版社

THE STRAIT PUBLISHING & DISTRIBUTING GROUP

图书在版编目 (CIP) 数据

不一样的教学原理 / 杨巧玲著. —福州 : 福建教育出版社, 2015.1

ISBN 978-7-5334-6638-1

I. ①不… II. ①杨… III. ①基础教育—教学理论—中国 IV. ①G632.0

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2014) 第 235170 号

不一样的教学原理

杨巧玲 著

出版发行 海峡出版发行集团

福建教育出版社

(福州梦山路 27 号 邮编 : 350001 网址 : www.fep.com.cn)

编辑部电话 : 010-58802818

发行部电话 : 0591-87115073 010-62024258)

出版人 黄旭

印刷 北京中科印刷有限公司

开本 710 毫米 × 1000 毫米 1/16

印张 20.75

字数 293 千

版次 2015 年 1 月第 1 版 2015 年 1 月第 1 次印刷

书号 ISBN 978-7-5334-6638-1

定价 39.50 元

如发现印装质量问题, 请与读者服务部 (电话 : 010-58802818) 联系调换。



自序

作为师资培育者，很难不碰触“教学原理”，一方面它是教育专业科目之一；另一方面自己也从事教学工作，而且是与未来的教师探讨教学的原理原则，无论从哪一方面来说，“教学到底是怎么一回事”对我而言都是非常重要的问题。这本书是这几年来对教学相关议题的阅读、教学、研究与思考的成果。

在讲授“教学原理”一科时，经常自问：教学有原理吗？若有，是哪些？怎么形成的？由谁认定？若无，为什么设此科？师生^①怎么学？甚至要问师资培育所根据的理论基础是什么。在课堂上，也有同学曾经针对这个问题进行讨论，经过一番思辨，得出的共识是：原理原则有其必要，前人累积下来的经验可以成为后人的垫脚石，减少从零开始、尝试错误的摸索，不过，这些未来的教师也警觉到：原理原则之用，仍然存乎一心，而且巧妙各有不同。此等共识与警觉可谓本书的写作前提，以回应“教学到底是怎么一回事”的提问，而且无可避免地会联系到“当老师意味着什么”这个问题。

当老师意味着什么？在各种不同的场合，多少可以听闻对担任教师的评价，其中之一是从事教职会使人安于现状、视野浅狭，而在当今教职难觅的时空背景里，连师资培育机构也开始劝说师生不要只想当中小学老师，可以更有企图心，诸如参加国家考试、继续深造以期任教高等教育学府。这些说法令我感到困惑，为什么从事教职与安于现状、视野浅狭打上等号？当中小学老师的企图心低

^① 教育系学生，以担任中等学校教师为职志，修习中等学校师资职前教育课程者，称为“师生”。

于公务人员、大学老师吗？因此本书在谈论教学原理之前，首先以“成为一位教师”为主轴，进行四大提问：什么是教师？为什么成为教师？如何成为教师？成为什么样的教师？目的在于促进读者审慎地思考成为教师的意义，理解成为教师是一个终生的历程，基于这样的思考与理解，后续提出八个教学原理，构成本书的主要内容，最终以“实践教学理想”作结，与读者共勉。

本书所设定的读者包括师生、在职教师、师资培育者，而且一般而言，“教学原理”一科通常排在“教育概（导）论”一科之后，读者对于教学的上位概念——教育已有涉猎，因此在书写上，自许能够纳入教育史、教育哲学、教育心理学、教育社会学的观点与素材，一方面拓宽对教学的想象，另一方面深化对教学的思考，主要的目的在对抗“安于现状”“视野浅狭”的论述或与此等论述对话。事实上，就自己任教“国中”^①的经验、课堂上同学所分享的求学经验与访谈现职教师的结果，以及自己与现职教师的接触，都可以听到、看到在许多中小学里，不少教师兢兢业业地从事教学工作，在既有的困境中努力地发挥影响力，带领、陪伴学生学习、成长，这些困境包括教育经费紧缩、资源分配不均、社会变迁快速、教育改革频仍、工作负担增加、进修渠道有限等等。他们发现学生的问题并看到其所反映的家庭、社会问题，为之忧心忡忡，尽己之力提供协助与支持，甚至向外寻求社会资源以支援学生所需，他们可能无心或没空继续进修攻读学位或准备主任校长考试，但是他们可能愿意或能够一直用心备课、守候孩子，以“学生在哪里，我就在哪里”作为信条，如果因此而被视为“安于现状”“视野浅狭”，那么我不知道师资培育对教师的要求与期望到底是什么。

从另一个方面来看，教师可能的确安于现状、视野浅狭，这是就整个结构而言，有社会学家批评教师这个行业是国家机器之一，透过看似中立的教学工作，进行各种不平等的复制。尽管如此，我们也必须问：为什么在师资培育的过程中不多揭露教师工作的这个面向让教师有所觉察？为什么不与准教师或在职教师探究抗拒的策略与做法？为什么不鼓励准教师或在职教师建立终极的社会关怀进而积极参与？另一方面，在成为教师的路上，他们是否有机会面对自己的身份

① 台湾普及义务教育期限包括小学6年，初中3年，分别称为“国小”与“国中”。

认同,诸如阶级、性别、性取向、种族、族群等等?他们如何形塑与改变自己的专业认同,诸如对学生、知识、教育、教学、成就等等所持的信念与态度?教师如何为自己在其所处的社会情境中找到一个安身立命的处所?这一连串的问题都值得也需要正面遭逢、直接讨论,因为所有的原理原则都需要在如此的遭逢与讨论的基础上才能形成意义,而不只是一个个看起来排比工整、干净利落的真理宣称、教条陈述。这就是为什么本书的教学原理始自“重新认识自己”、止于“扩大社会参与”,而且在行文中,尽量呈现教学工作的复杂、矛盾、多变、困难,并以问题陈述的方式邀请读者共同思索、一起讨论,阐释教学工作的魅力、自主、创造、成就也是本书的目的之一。

本书在每章的开端都引用与该章主旨相关的话语,一方面希望收画龙点睛之效,另一方面与读者分享发人省思的名家言论,而在每章的结尾都是若干问题讨论,一方面邀请读者对于内文所言进行独立思考、提出个人看法,另一方面也请读者根据自己的求学经验或透过访谈在职的教师与内文对话,无论如何,希望本书的内容能够引起共鸣,读者对文本能够有所回应。

全书十章依序写成,力求前后连贯,因此若能自首章阅读起,较能达到前呼后应的预期效果,不过,如果读者想要逆势操作,不妨在首章之后接续阅读最末章,因为该章呈现全书八个教学原理的归纳式架构,在这个基础上再读各个原理,对于掌握全书的旨趣应该有助益,然而就算不依章节顺序阅读,想必也不至于影响读者的理解与思考。

本书的另一个特色是资料丰富、说明清楚,以充实我所架构而成的教学原理内涵,资料丰富指的是广泛搜集相关的中外文献,包括论述性的文章、实证性的研究^①、时事性的报道;说明清楚指的是详细交代所择取资料的意涵与来源,包括注脚的应用、附录的整理、图表的补充。或许对读者而言,这称不上特色,而是成书的必要条件,但是在忙碌的教学、研究、服务的生活里,要能做到这些事情诚属不易,不过,疏漏之处在所难免,还请读者慨予指正。

① Empirical Research,也有人翻译成“经验研究”。它是建立在对事物(实证)的观察调查基础之上,通过大胆假设以及统计归纳等方法,得到一些通则。这些通则并不一定是真理,可能有一天会被推翻(否定)。实证研究是对实证研究(Positive Research,由法国哲学、社会学家孔德于19世纪初提出,他主张应该运用科学方法来进行社会科学的研究)方法的修正。

当然，本书得以完成要感谢很多人：谢谢心理出版社的耐心等候与宽厚包容，事实上已经远远超过当初签约所预计的时限；谢谢曾经与我在教学原理课堂上相逢的同学，因为你们的分享、提问与讨论激发了我写书的动机并延伸了我思索的范畴；谢谢近年来几位得力的研究助理洪家榆、孙惠慈、黄丽芳、林育妃、钟雅云，不辞辛苦地透过各种渠道帮忙搜集所需的阅读资料；谢谢“国科会”^①所提供的研究奖励补助，使我得以进行在职教师的相关研究并于此书应用部分搜集所得的资料（NSC 93-2413-H-017-007）。

更需要感谢的是我生命中的重要人物：谢谢台北原生家庭的诸位姐姐、哥哥、嫂嫂长久以来对“跑到南部”的幺妹的关心与鼓舞，尤其是亲爱的姐姐杨桂环对我的疼爱与付出；谢谢远在基隆的公公对近年来卧病在床的婆婆无微不至的照顾与陪伴，使我得以安心地在高雄工作、写书；谢谢亲密战友——我的先生陈志贤，总是无怨无悔地照料两个儿子、打点烦琐家务、为我加油打气；谢谢目前就读初一与小二的两个儿子陈曦、陈诺，在我忙碌不堪、疲惫不已之际专责搞笑、逗趣让我开怀、一解烦忧。但是，我还是要将这本书献给在天国的父母，谢谢你们赐予生命、教养成人，即使不在人间，你们的爱仍是我在彷徨无助时最强而有力的支持，我将带着这本书到墓园与你们分享，并致上深挚的感恩与思念。

① 本书中出现的“国科会”等机构均指台湾地区相应的机构名称。

CONTENTS | 目 录 |

第一章 成为一位教师 / 1

第一节 教师是什么? / 2

第二节 为什么要成为一位教师? / 12

第三节 如何成为一位教师? / 21

第四节 成为什么样的教师? / 31

第二章 教学原理一：重新认识自己 / 41

第一节 个人知觉的自我 / 43

第二节 社会建构的自我 / 50

第三节 专业形塑的自我 / 57

第三章 教学原理二：深入了解学生 / 65

第一节 儿童中心与个别差异 / 67

第二节 教学伦理与师生关系 / 75

第三节 自我认同与差异多元 / 83

第四章 教学原理三：经营班级情境 / 93

第一节 何谓经营班级情境 / 94

第二节 为何经营班级情境 / 101

第三节 如何经营班级情境 / 108

第五章 教学原理四：思考教育观点 / 119

第一节 目标决定论 / 121

第二节 儿童中心说 / 129

第三节 批判教育学 / 134

第四节 女性主义教育学 / 141

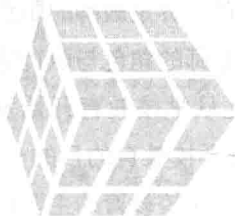
第五节 多元文化教育 / 146

第六章 教学原理五：研发教学方法 / 151

第一节 直接教学法 / 153

CONTENTS | 目 录 |

第二节	建构式教学法 / 159
第三节	对话式教学法 / 167
第四节	联结式教学法 / 174
第五节	文化回应教学法 / 179
第七章	教学原理六：活化教学设计 / 185
第一节	教师自省的教学设计 / 187
第二节	以学生为中心的教学设计 / 193
第三节	善用策略的教学设计 / 202
第八章	教学原理七：不断进修成长 / 215
第一节	台湾地区教师进修的需求与问题 / 217
第二节	教师专业的性质、核心与成长 / 223
第三节	教师研究的意义、特色与做法 / 231
第九章	教学原理八：扩大社会参与 / 239
第一节	教室与学校中的社会参与 / 241
第二节	家庭与社区中的社会参与 / 249
第三节	组织与团体中的社会参与 / 257
第十章	实践教学理想 / 265
第一节	教学理想的意涵与重要性 / 266
第二节	实践理想的可能与限制 / 274
参考文献 / 283	
附录一 / 304	
附录二 / 306	
附录三 / 310	
附录四 / 313	
索引 / 317	



第一章 成为一位教师

没有人可以成为好老师，除非他对学生有热情，而且真的想要把自己认为有价值的传授给他们。

Bertrand Russell^①

想成为一位教师吗？这是本书的第一个提问，这个提问隐含两层意义：首先，成为教师是一个过程而非一种结果，一个人当上教师并非终点，而是教师生涯发展的起点；其次，这个过程涉及一连串的思考，包括教师是什么、为什么要成为教师、如何成为教师、成为什么样的教师。以下将分节逐一说明、讨论，邀请读者一边阅读，一边参酌自己的经验进行思考。

① 罗素（Bertrand Russell），英国著名哲学家、数学家，生于1872年5月18日，逝于1970年2月2日。原文是：No man can be a good teacher unless he has feelings of warm affection toward his pupils and a genuine desire to impart to them what he himself believes to be of value.

第一节 教师是什么？

“教师是什么？”应该是每一位教育工作者萦绕于心的恒久提问，这样的提问可以帮助人们厘清教师的角色、界定教师的职责。但是，这个看似简单的问题很难有一个简单的回答，因为教师的角色与职责随着社会的变迁而有所更动。

从历史的角度来看，姑且从学校教育开始发展的 18、19 世纪为起点，当时教师的角色与职责就像当时学校教育的目的一样，相当单纯，学童的基本能力——诸如读、写、算——就是学校教育的主要目标，也是教师教学的核心，即所谓的 3R (reading, writing, arithmetic)。事实上，在那个时候，大多数的年轻人并未被要求或被期望到学校受教育，即使到学校受教育，也只维持一段短暂的时间，家庭、教会、职场才是负责教养小孩、帮助青年从家庭过渡到工作的社会机构。而那时候的教师也没有经过现在所谓的专业训练，甚至教师这个职业本身未必被看成一种现在所谓的生涯，大多数的教师都是来自地方上的年轻人，他本身具备某种程度的基本能力，愿意留在学校担任教学的工作，直到其他的机会来临 (Arends, 1994)，提出化学原子论的科学家约翰·道尔顿 (John Dalton, 1766—1844) 就是这样一个例子。道尔顿生于英格兰北部肯伯兰 (Cumberland) 郡一个偏僻的小村庄，1778 年，道尔顿小学毕业，由于村民非常贫穷，无法支付学校的费用，毕业典礼成了学校关闭的日子，校长与教师都离职，为了照顾学弟、学妹，道尔顿留下来当校长、老师兼工友，每天早上，他到学校敲钟，提醒学生上课，放学后，他清理完教室的环境才离开，回家后则准备隔日所需的教材。道尔顿后来写道：“刚开始，我根本不知道怎么教书，我的父母与村里的人凑了笔钱，到曼彻斯特买回一些书籍，每次上课我就逐字念给学弟、学妹听。”(张文亮，2003：28)

在那样的条件下，可以想象对于教师教学上的要求几乎是不存在的，但是，

对于教师的私人生活与道德表现在某些地区可能是十分严苛的，特别是对女性教师更是如此，甚至延续到 20 世纪 20 年代；1923 年美国一份相当标准化的教师契约显现这样的规范：

教师契约（1923）

这是一份____小姐，教师，与____学校教育董事会的约定，____小姐同意从 1923 年 9 月 1 日开始教学，为期 8 个月，教育董事会同意每个月付____小姐总金额 75 美元。____小姐同意下列事项：

1. 不结婚。假如这位教师结婚，本契约立刻无效。
2. 不与男人同行。
3. 在晚上 8 点与早上 6 点之间必须留在家里，除非出席学校的事务。
4. 不在市中心的冰淇淋店闲逛。
5. 在任何时候没有教育董事会主席的同意不得离开本市镇。
6. 不吸烟。假如这位教师被发现吸烟，本契约立刻无效。
7. 不喝酒。假如这位教师被发现喝酒，本契约立刻无效。
8. 除了她的兄弟或父亲，不与任何男人共乘马车或汽车。
9. 不穿色泽明亮的服装。
10. 不染发。
11. 至少穿两件衬裙。
12. 不穿膝盖以上多于两英寸的洋装。
13. 保持学校整洁：
 - (1) 每日至少扫教室地板一次。
 - (2) 每周用热水和肥皂刷教室地板至少一次。
 - (3) 每日清洁黑板至少一次。
 - (4) 在早上 7 点开始生火，所以当孩子 8 点到校时，教室将是温暖的。
14. 不擦粉、睫毛膏，不涂口红。

（译自 Apple, 1986: 73-74）

时值今日，上述的美国教师契约内容可能令人错愕，但是有些精神仍然承续。以台湾为例，在中小学任教者中女性的比例逐年增加，在小学阶段，女性教师从 1950 学年度占 30.47%，到 2004 学年度占 67.99%，中学部分也从 16.04% 成长为 61.30%，如表 1-1 所示（“教育部”统计处，2005a），已婚者亦不在少数（并无明确的官方统计资料），另外，有些学校会希望教师（尤其是女教师）适度打扮自己，画口红不但不被禁止，甚至可能被诠释为职场的基本礼仪；尽管如此，打扮的“适度”仍然十分被强调，（准）教师常常被提醒或期望穿着端庄得体，有些师资培育机构会在学生前往实习之前，举办说明会宣导服装仪容的重要性、教导脸部化妆的技巧。

表 1-1 中小学女性教师比例

单位：%

学年度	“国小”	中等学校
1950	30.47	16.04
1956	34.66	17.78
1961	35.77	20.76
1966	38.38	24.74
1971	43.63	35.44
1976	47.28	42.58
1981	51.57	46.04
1986	54.30	47.85
1991	60.36	52.25
1992	60.48	52.96
1993	61.00	54.04
1994	61.96	54.91
1995	63.58	55.70
1996	63.98	56.00
1997	64.70	56.57
1998	66.12	57.03

(续表)

1999	66.56	57.85
2000	66.79	58.55
2001	67.57	59.50
2002	68.06	60.24
2003	67.73	60.80
2004	67.99	67.26

资料来源：“教育部”统计处（2005a）

学校教育的功能到了 20 世纪愈形重要，也益发复杂，重要的是，学校教育既影响个人社会地位的取得，也影响国家整体发展的程度，复杂的是，学校不仅被期望教导学童基本能力，还扩展到为国家准备公民、为雇主培养员工，教师的角色期望也随之多样化。事实上，许多国家已经体认到师资的重要，开始积极地为教师设立标准，甚至发展出系统性的职前培育、资格检定、实习、任用、进修等制度，教师专业发展与评鉴机制的建立日益受到重视，这些趋势到了本世纪（21 世纪）仍然持续。

以教师的学历要求为例，在美国，20 世纪初期，教师被期望受为期两年的专科教育，到 20 世纪中期，多数教师拥有大学学位（Arends, 1994）。在台湾，也有类似的发展，小学师资原由修业三年的师范学校所培育，1967 年，全部改制为五年制师专，1987 年，全省九所师专升格为师范学院，自此“国小”教师学历提升到大学程度；在中等学校的师资方面，光复之初，中学师资极为欠缺，1946 年创设的省立师范学院是台湾最早的中学师资培育机构，1955 年该师院改制为省立师范大学，1967 年升格为公立，规模扩大，同年高雄师范学校改制为省立高雄师范学院，1971 年设立省立彰化教育学院，同时政治大学教育系及中兴大学农业教育系也负责部分的师资培育，1980 年高雄师范学院与彰化教育学院同时升格为公立师范学院，1990 年又升格为公立师范大学，三所师范大学成为培养中学师资的主力（林玉体，1989；林永丰，1993）。

而教师学历的提升并未止息，1994 年“师资培育法”“教师法”^①等相继公布施行，开放师资培育渠道，一般大学院校也可设立教育学程培养中小学师资，

① 本书中出现的“教师法”等法规均指台湾地区的相应法规。

同时随着高等教育的扩充，研究生大量增加，其中修习教育课程、取得教师资格者比比皆是，中小学教师取得硕士学位可能是未来的趋势（参见表 1-2 的统计资料）。

表 1-2 中小学教师学历

单位：%

学年度	“国小” 师范师专以上毕业	中等学校 具大专以上学位	高级中学 具学士以上学位	职业学校 具学士以上学位
1976	88.20	90.94	76.77	62.55
1981	94.61	93.68	79.45	66.31
1986	96.44	95.95	82.64	71.90
1987	96.05	96.32	82.85	72.96
1988	95.15	96.62	84.11	73.39
1989	94.05	97.09	85.46	75.24
1990	94.54	97.75	86.98	77.15
1991	96.08	98.06	87.13	78.04
1992	97.98	98.22	88.55	79.81
1993	97.59	98.49	90.31	82.10
1994	97.29	98.63	90.95	83.34
1995	95.93	98.85	91.68	84.24
1996	95.97	99.04	91.96	84.56
1997	96.57	99.08	92.88	85.35
1998	99.16	99.19	93.16	85.84
1999	99.32	99.40	93.59	87.12
2000	99.98	99.56	94.05	88.54
2001	98.77	99.67	94.50	90.69
2002	99.15	96.04	95.14	92.08
2003	99.48	99.77	95.23	92.79
2004	99.60	99.72	95.45	93.52

资料来源：“教育部”统计处（2005a）

学历要求的提升固然意味着师资素质得到重视，但是高学历是否就能保证高素质？大抵上，学历要求算是门槛，不能代表师资素质。那么，优良的教师素质又是由哪些特质或条件构成的呢？这是教育研究与实务长久以来关心的问题，却也是难以达成共识的争议。在文献上，的确已经累积不少的说法，“有效教学”（effective teaching）、“教师效能”（teacher effectiveness）等相关研究便是企图回答怎样的教师、如何的教学是有效的，而在我们的求学过程中，也经验过许多教师与教学，回头检视，可能不难做出好坏优劣的评断。

尽管如此，是否真能归纳出放诸四海皆准的普同原则仍然有待商榷，举例而言，“新奇、变化”是引起并维持学生学习动机的重要教学原则（刘锡麒等合译，1999），但是在班级教学的情境中，使某些学生感到新奇的做法是否也令其他学生感到新奇？教学方式的经常变化是否可能令学生觉得无所适从？这样的质疑并非否定“新奇、变化”这个原则对于教学的启示，而在凸显教学某种程度而言仍是一种艺术这个事实。

值得注意的是，承认教学是一种艺术与追求有效教学的原理原则并不互斥，曾有学者试图为教学艺术提出科学基础，例如 Richard I. Arends（1994），他指出有效的教师具备四组属性：

1. 有效的教师拥有关于教与学的知识基础，而且应用这些知识引导其教学的实际。
2. 有效的教师将最好的“戏码”（repertoire）运用自如，在教室里教导学童，在学校里与成人共事。
3. 有效的教师倾向于而且也有能力以反省、合作、解决问题的方式面对其工作的所有面向。
4. 有效的教师把“学着去教”（learning to teach）视为终生学习的过程，倾向于而且也有能力改善自己的教学、促进学校的进步。

从以上四组属性来看，也许可以为“教学是一种科学 vs 教学是一种艺术”这个长久的争议做一个注脚：教学的确有一些原理原则可以遵循，而如何应用原理原则于教学现场则比较接近艺术的创作、表现，或许如美国科学教育学者 Hans O. Andersen（2000: 301）所言：“高品质的教学通常是一门艺术地应用的

科学 (a science artfully applied)。”

Arends (1994) 进一步从以上属性淬炼出有效教学的四个主题：知识基础 (knowledge base)、教学戏码、自我反思 (reflection)、终身学习 (lifelong learning)，以下将分别说明。

一、知识基础

很少人会否认有效教学需要知识基础，但是有三个问题非常重要：哪些知识是最相关且重要的？教师如何能获得并使用那些知识？既有的教学相关知识与研究有哪些限制？

(一) 知识的面向

有人将教师所需的知识分为七类^①，包括：

1. 学科内容知识；即特定学科的知识，如数学、历史、英语。
2. 学科教学知识 (pedagogical content knowledge)；即进行特定学科教学时的知识，举例来说，教数学时，不仅要懂得数学，还要懂得怎么教数学。
3. 学习者及其特质的知识；即教师必须了解自己的教学对象以及这些对象的整体和个别特质，看起来像是一般常识，其实是教学的关键，也是主要困难。
4. 一般的教学知识；即超越学科的班级经营与组织的广泛原则与策略，换言之，不管任教什么学科、对象，有些原则与策略是共通的。
5. 教育情境的知识；教育情境所指的范围广泛，小自教室中的团体动力、学校的行政与财政，大至社区与文化的特色，掌握这些情境的知识是有效教学的必要条件。
6. 课程知识；课程可以指学生在校学习的所有经验，教师不只应该了解自己的任教学科，还要了解整体的教学或学习的计划与安排，以促进教与学的协同与统整。
7. 教育的目的与价值及其哲学历史背景的知识；就像之前所提及的，教育的

① 此处 Richard I. Arends (1994) 引用 Lee Schulman (1987) 的分类，为了使读者易于了解，笔者于各类之后加以说明。