

建構取向教學中教師引導之個案研究

第一章 緒論

第一節 研究動機與研究目的

壹、研究動機

幼兒教育是一個人人在受教歷程中之起步，在此基礎教育之階段關係著教師的教與幼兒的學，皆是影響個體日後發展的關鍵因素。近年來頗負盛名的「建構主義取向教學」除了大力倡導於國中小數理教育之外，在幼兒園裡也時時可聽到此名詞，從傳統知識論以環境為中心的「接受觀」，逐漸被以認知主體為中心的「建構論」所取代，究竟建構主義取向之教學所承載的涵義為何？詹志禹（民 85）提出建構論的三大並存原則：主動原則、適應原則、發展原則，可以看到建構論是從認知主體出發探討個體在建構知識的過程，那麼在教育現場中，教師在教學時的角色如何扮演？循此，我心中存有三種疑惑：教師該如何做？什麼時機最恰當？教師為什麼這麼做？本研究的研究動機從以下三點來作說明：

一、陳述性知識與程序性知識的結合—回答「如何做（how）」的問題

本研究最初行進之際，由於參與指導教授研究案的進行，著手蒐集文獻閱讀建構論基本主張與教學觀，分析建構論各派別之間的差異。在閱讀文獻的過程中，我發現對於教師角色的描述常常是名詞上抽象的解釋，無法滿足我看到“實際應該怎麼作”的具體呈現，如：教師是佈題者（吳俊憲，民 89；簡淑真，民 87）；教師是情境佈置者、組織者（簡淑真，民 87）；教師是教學的輔助者、詮釋者、經理者、引導者，而不是知識的傳授者（林生傳，民 87；Brooks & Brooks，1993）；教師是情境設計者、學生互動的協調者、促進者（Davis、Maher & Nodding，1990；Richards，1991。引自甄曉蘭、曾志華，民 86）。而這些抽象的詞彙具體作法究竟是什麼？

認知心理學家 Anderson(1985)將知識分作兩類，一為有關事實性和資料性的「陳述性知識 (declarative knowledge)」，即為「知其所以」的知識；一為處理事件的程序、方法的「程序性知識 (procedural knowledge)」，需從實際行動中學習而來，也就是「行其所宜」的知識 (張春興，民 85)。從文獻探討中，得知在建構主義的基本論點之下尚分支出不同派別，因此對於學習者該如何學習、教學者可以採行的教學引導以幫助學習者主動建構知識，在程度上也會不同。而這些不同的引導行為其實是不脫離建構主義的基本主張—認知主體的主動性。從文獻中獲得建構取向教學知其所以的「陳述性知識之後」，希冀再進一步獲知現場教師在實際運作時中是如何引導孩子建構知識的「程序性知識」，以作為理論與實務上的相互印證。

二、對教師「適時」引導的疑惑—回答「何時進行 (when)」的問題

一個偶然的機會聽到一位幼稚園老師憶及當實習老師的一段迷惘，他說在實習的那一段時間被「開放」二字害死了，明明知道可以用許多方法來教學，卻又怕被批評“不夠開放”、“過渡干預”，於是教學上綁手綁腳覺得處處受限。究竟“開放”二字可以承載的空間有多大？開放教育中強調「以幼兒為中心」，視幼兒之發展、興趣及能力為課程發展中之首要考量，在這一波波訴求之聲浪中，仍有學者重新省思開放教育之實質內涵及迷思 (余安邦，民 86、民 90；張振成，民 88；張世忠，民 87；簡楚瑛，民 92)。黃意舒 (民 87) 認為，如果開放教育只是在滿足以幼兒為中心，強調的啟發、尊重、自由自信、發展、解決困難、快樂童年等讓人愉快的詞彙，而鄙視成人的要求、干預、約束、壓力、失敗等使孩子不舒服的情緒，那麼這種愉快的麻醉感最終曇花一現，許多失敗的原因是：老師最後還是不知道他的目標在哪裡，到底教給了孩子什麼。這讓我重新思量，開放教育並不等於放任，放任的另一種解釋是對自我的教學沒有做到責任的施展。開放教育所強調的學生學習自主應還包括了教師自我負責、自我增能賦權，給予開放的權利的同時也要執行開放之下的義務。

建構主義取向之教學可視為開放教育精神下的一項教學理念，基本上即以強調以人（學習者）為基本的理念，教師如持有建構主義之觀點進行教學，那麼他相信學習者必須靠自己主動建構知識，而不是被動接受（Fosnot, 1996）。教師的角色就必須從傳統的直接給予不考慮認知主體是否想要學習，調整為視個體的需求後為其提供學習素材。但是教師如果偏執於以認知主體為中心，即「以幼兒為中心」奉為唯一規臬，讓學生憑著自己的意志天馬行空的自由遊走於自己所建立的偏頗的世界裡，而脫離他所生存的教育環境中，這樣的教學是不切實際的。在文獻中無論在理論闡述或者實務教學實例中皆有探討到教師介入「適時」性的問題（吳嫻華，民 88；台中市愛彌兒教育機構、林意紅，民 91；黃又青、詹佳蕙譯，民 89；簡楚瑛，民 90；詹志禹，91）談及，在教師的教與孩子的學的過程中，教師如能給予「適時」的引導與協助，對孩子的學習有推波助瀾的效果，但不免又想繼續深問，「適時」是什麼時候？本研究動機二即是想探討在教學情境脈絡中使得教師決定採取某種引導策略的此時此刻為何。

三、探究行為背後的原因—回答「為什麼這麼做（why）」的問題

幼教老師投注於教學的努力可從坊間所出版的書籍中被看見（台中市愛彌兒教育機構；林意紅，民 90、民 91），其中詳實記載了幼兒參與活動、知識建構的真實記錄，使得社會大眾可以進一步瞭解幼兒園中孩子是如何學習、如何發展課程的。然，此類書籍多著墨於孩子的學習歷程，究竟教師在幫助孩子建構知識時其所持觀點與心中想法為何，則非紀錄的重點偏向。余安邦（民 86、民 90）省思開放教育中的教師角色時談及，教學歷程中之課程設計、教學活動等教學行為，教師個人的個性、喜好、價值觀以及所有的生活經驗，皆有意無意地左右著教學實施歷程中的每一項教學活動，換句話說，教師仍是主要掌控與牽制的一方。凸顯教師角色的目的著

實認為教師在教學現場中仍佔有重要地位，如同簡楚瑛（民 92）所認為，教師如能在教學的瞬間掌握時時刻刻可能爆發的力量，正視並省思己身對於幼兒教育所能展現之專業知能與精神，那麼可望從基層教師出發提升幼教品質。

承續動機一、二，本研究欲探究教師在施行建構取向教學時，決定於該時機採行某項策略之行為背後的原因為何。建構主義由於對真理或真實知識的存在性，以及建構過程的觀點都不盡相同而衍生出不同派別，郭重吉（民 85）試圖以詮釋學的角度來思考建構論各派別間之爭議，他認為「無須進行無盡無休的爭辯」，因為端賴教師個人自我省察，將自己列處於何種地位，不同的角度與觀點對於建構論也會有不同的詮釋。甯自強（民 85）也凸顯了教師於建構取向教學中的個殊性：「建構教學如果不配合教師自身的人格特質，建構教學便不成立」。許良榮（民 82）認為教育學者若欲擷取其精神應用於實際的教學情況時，應清楚探討所持的觀點為何，以免混淆不清。因此，我欲探討教師教學行為背後的種種原因，用來回答為什麼教師會如此作決策的問題，並藉此再進一步歸納教師在施行建構取向教學時來自於幼兒及教師本身之影響因素。

甄曉蘭、曾志華（民 86）提及國內外以建構主義的觀點作為改進教學實踐的各項研究正處於方興未艾的地步。國外學者如：Airasian & Walsh(1997); Brooks (1990); Brooks & Brooks (1993)、Cobb(1994)、Fosnot(1996)、von Glasersfeld (1984、1989、1991、1995、1996a、1996b、1998)、Philips (2000) 等；國內亦有多位學者進行建構主義之相關研究，如：朱則剛（民 83a、83b、85）、朱湘吉（民 81）、郭重吉（民 85）、楊龍立（民 86a、民 86b、民 86c、民 87）、甄曉蘭、曾志華（民 86）、潘世尊（民 92）、張世忠（民 89）。在碩博士論文方面建構取向教學之研究領域多在於國中小數理教育（李暉，民 82；葉倩亨，民 87；蔡明雄，民 88；廖雯玲，民 88；陳懿芬，民 89；呂耀宗，民 90）。Fosnot(1996)

提及，建構教學理念所帶來的啟示不僅影響著數理教育，應用在其他學科的研究也逐漸的在推展。在學前教育階段，由於沒有統一編訂之教材，因此其課程形式、範圍、內涵、方法等顯得較有彈性，應為實施建構取向教學的良好與重要時機(簡淑真，民 87)。國內近年來以建構主義的觀點研究幼兒教育不為少數(幸曼玲主編，民 85；幸曼玲，民 88；陳淑敏，民 83、民 84、民 87、民 90；蔡敏玲，民 87；簡淑真，民 87；簡楚瑛，民 90)，其研究焦點在於兒童，無法滿足我對於教師角色的好奇，因此本研究將焦點放置於「教師」。

雖說建構主義是一個關於知識是什麼以及個體如何獲知的「知識理論(a theory of knowledge)」，但在教育現場中，個體之“學”實與教師之“教”息息相關，教師在幼兒知識建構的過程中扮演著什麼角色，其引導的決策時機心中想法是什麼是本研究所關心的。建構教學一詞在幼兒教育現場中是個“耳熟”的詞語，在“耳熟”之際如也“能詳”箇中意義，並將其理念施展出來於平日的教學之中，建構將不致流於口號宣導而能付諸行動。

貳、研究目的與待答問題

本研究在探討建構取向教學中的教師引導，教師如何作、何時介入、以及為何行之實踐過程，以下分述之。

一、探討實際教學情況中教師如何作引導。(how)

--為幫助孩子建構知識，教師於教學活動中所採行之策略為何？

二、探討教師在實際教學情況中之引導時機。(when)

--為幫助孩子建構知識，教師決定採取某種引導策略的時機為何？

三、探討教師在決定如何引導及何時引導的過程中，來自於幼兒及教師本身之考量因素為何。(why)

--在影響教師引導的過程的因素中，教師所考量的「教師本身因素」及「幼兒因素」為何？。

第二節 名詞釋義

一、 建構主義

建構主義是一種知識的理論，也是一種學習的理論。建構主義強調知識不是被動地以拷貝及傳輸的方式習得而來，而是由個體依照自身的經驗或認知結構主動獲致或建構而來。個體在認知的過程中，同時具備三項原則（詹志禹，民 85）：主動、適應、及發展。「主動原則」賦予個體在知識形成中的主體地位；「適應原則」則強調認知功能對於個體來說具適應性，知識僅是在當前具有存活度而已；「發展原則」說明了個體在知識成長與重建的動態歷程。

二、 建構取向教學

建構主義本身並無一套固定的教學模式或教學方法，它只是一項知識和學習的理論。基於建構主義並無一個與之相對應的教學法，因此，在眾多的教學實踐方法當中，教師如能掌握建構主義之精神與理念，瞭解學生的學習過程進而設計合宜的教學活動施展其教學行為，那麼也不脫離建構主義的理論範圍。本研究所提及之「建構取向教學」意指教師於施行「方案教學」下之教學實踐歷程。