

教學實踐研究計畫之我見我思： 從我的經驗反思

■ 文／張貴傑·淡江大學教育學院教育心理與諮商研究所副教授兼所長

自107年度開始，筆者連續三年得到教育部教學實踐研究計畫補助。雖然第一年因為轉校任教而無法執行，但筆者在接著的這兩年間，持續執行著自己所提出的計畫。綜合這幾年執行教學實踐研究計畫的經驗，整理出幾個申請計畫、執行計畫及執行計畫後的反思，就教學學術社群的夥伴。

大學教師的任務：知識產出與傳遞

作為一位大學教師，有著與其他各級學校教師的差異，即同時並存著知識產出與傳遞的角色。筆者任教於一所研究與教學並重的一般大學，身為大學教師，有著對自己專精知識領域的好奇與探索，這樣的好奇與探索便形成了對於研究主軸與領域的架構。

作為一位社會工作、心理諮商與教育實踐的跨領域者，筆者在社會科學範疇裡尋找自身對於學術價值與定位。在過往的實務經驗裡，筆者深耕於兒少保護、寄養家庭與制度、兒少安置機構領域，試圖就這些主題與場域，產出相關的研究與論述。這些研究和論述，縱然豐富了筆者在專業科系教學的實質內容。但多年下來，好像理所當然地認為這就是身為大學教師唯一的職涯路徑。

直到我看見課堂裡年輕的生命對於社會議題的沈重，以及無法接地氣的學習方式。理論學習被架空在生活的經驗世界裡，經常聽到學生及現場實務工作者說：理論歸理論，實務是實務，學者都在談理想，沒有辦法落實到實務工作。這樣的衝擊，對於透過生命經驗反思而朝向知識理解的筆者來說，不啻是一個很大的困惑。

筆者深深地陷入如何才能夠幫助學生橋接實務與理論之間落差的思考裡。這樣的困惑，使筆者試圖在專精領域的研究外，再尋找另一個研究的場域與對象：課程與教學的設計、學生的學習成效，以及實踐場域與理論的對話和連結。

這樣的轉念，打開了筆者對於知識產出的聚焦轉向。我仍然對於安置機構與兒少保護現場充滿使命感，我仍然認為那是在專業發揮的場域與對象。但在此刻，作為一名大學教師，我想更了解學生如何進入學習的狀態？學生如何將課堂與生活中的知識內化為個人的知能？我精心設計教學的效果到底如何？學生的學習困境是什麼？

檢視自己的教學信念

教學多年後，筆者透過教學實踐研究方式升等

為副教授。其中的代表作即是論述連續多年教授同一門課程後，對於教學設計的思考與發現。當時，筆者以教師的自我研究歷程研究教學設計，學術同儕們都說可以試著投稿至國內外的相關教學類期刊，然而，卻連續未審核逕予退稿。在信心深受打擊的時候，接到其中一位期刊主編的信件，其中一句「可以試著投稿到貴領域的專業期刊」，才再次鼓起勇氣重回領域裡國內第一級的專業期刊。也幸運遇見賞識的審稿委員，提供了修正的意見並接受刊登，開啓對於專業教育教學設計的方向。

在回顧聚焦轉向的研究之後，筆者認為需要進一步檢視自己的教學信念。反思多年來的教學行動後，發現自己堅持了幾個重要信念，分別是：

- 一、做中學，透過實踐與行動，帶動學生的反思與學習力；
- 二、教師是不是常把過去的知識作為教材，教給現在的學生，讓他們以過去的知識去面對未來的世界？
- 三、讓學生能夠在學習過程中，學習到帶得走的知識與技能。

筆者認為教育的最終目標，是要讓學習者產生自主學習的動力，與自我導向移動的可能性，這樣的信念其實憑藉著行動科學的精神。在社會科學的研究典範中，「行動科學」是指透過實踐而取得知識途徑的策略，即是從經驗主義「做中學（learning by doing）」的理論裡，尋找知識的出路及可能。當教師透過研究的程序探索聚焦場域與對象，而有知識性的產出時，不僅豐富該領域場域與對象的知識性理解，也開展了研究者本身的知識可能性。這樣滾動的歷程，正是行動科學聚焦的部分。

筆者相信，整理自己的教學信念，將有助於教學實踐研究計畫撰寫與發想。或許老師們可

以自問：過去的經驗裡我是如何學習？我的學生是用什麼方式在學習？如何才能把我想給的知識或是技能「教」出去？學生學習的成效如何？在教學的成就與困局分別為何？如果有機會再教同一門課，可以嘗試什麼不一樣的方式？有沒有機會去觀摩其他老師如何教學？甚至於可以訪談學生他們的學習困境是什麼？我的教材可以優化嗎？我是如何進行學生學習成效的評量？這些提問，除了是邁向教學實踐研究的起點，也是教學實踐研究計畫中的問題意識起點。

教學是需要經過設計的

筆者擔任教師以來，相信唯有讓學習者通過親身經歷，方能使學習者得到「帶得走的知識與技能」（張貴傑，2015）。但什麼才是「教學者」與「學習者」共同創造的「有意義的學習經驗」？是否於教學場域發生的每件事情，都可以被稱之為具有意義的教育經驗？這是筆者在這些年的歷程中常常被問及的話題。

筆者認同 *Experience and Education* (Dewey, 1938) 一書中所言，認為不是每個經驗，都可以被稱之為具有教育意涵的經驗。Dewey認為能夠符合教育經驗的哲學，應該像執行一套教育的方案計畫，有著想要達成的目的，以及達成的方式，這些都需要有一套可以依循的參照架構。即作為一種在經驗中產生、藉由經驗而發展，為了經驗而進步（education is a development within, by, and for the experience）的教育（單文經，2015，頁129）。

大學教師是各級教師中，唯一不需要修習過教育學分就能夠成為老師的。多數的大學教師比起「教學」，更擅長於「研究」。研究者會對於研究的場域與對象進行設計，如果重新把研究聚焦



圖一 行動式教學設計的歷程
(張貴傑, 2015)

於「課程」、「教與學」、「評量」、「學習成效」，對象放置於教師本身或是學習者，我們仍然需要進行研究設計。

那麼，當「教與學」變成研究的焦點的時候，教學設計如何平行於研究設計？為了讓學習產生有意義的經驗，教師就必須成為教學的設計師，教室便是場域，而研究的對象會轉變成為學生的學習。筆者整理自己過去的教學經驗，針對多年進行教學設計的策略，提出行動式的教學設計歷程（張貴傑，2015）。

這樣的教學架構可以用下列幾個步驟呈現：

- 一、教師在教學設計之前，需要理解學生在進入專業課程學習前的**先備知識能力**；
- 二、進入課程初期，宜先對於修習本門專業知識的基礎知識與能力安排**基礎建構**；

三、在教師規劃的教學中，進行**體驗式學習**；

四、進行**反思寫作**的書寫，並透過教師的提問與批閱，進一步進行自我對話反思；

五、課堂上運用理論學習與講解，和產生的反思進行連結；

六、轉換再次行動的方案並進行教學的統整：學生必須將整學期的學習進行系統性的整理成為個人性的「學習歷程檔案」。

整個教學設計的概念正如經驗主義裡「做中學（learning by doing）」的觀點。教師需要在課堂上創造與實務連結的效應，透過理論與實務的整合，再返回教學設計歷程裡（圖一）。當然，其他不

同領域的教師未必學過教育領域裡的教學設計模式，但正因每位教師的教學信念有所差異，筆者也推薦ADDIE（Analysis-Design-Development-Implementation-Evaluation）教學設計模式（Dick, Carey & Carey, 2009）。

教學設計與研究設計並重的教學實踐歷程

筆者在撰寫計畫時，會讓自己能夠分辨教學設計與研究設計如何並行。並在研究設計的章節裡，仔細描繪教學設計與研究設計的進程如何搭配，將教學設計與研究程序表達清晰。在筆者經驗中，較能夠呈現自己的，是運用圖表佐以文字說明的圖像，此圖像可以讓學術同好一起討論與思考。但正因為是滾動式的修正，所以需要

不斷地檢視。以筆者自己的教學實踐研究計畫舉例，如：108及109學年度計畫所呈現的圖表（圖二、圖三）。

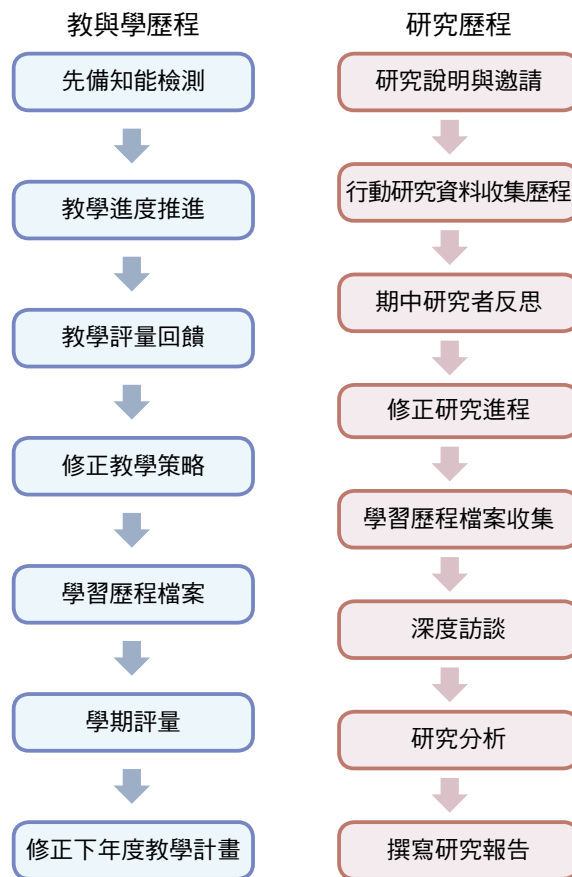
這兩個圖表不完全是成熟、無誤的，筆者想要藉著野人獻曝的歷程，得到學術夥伴指正與討論的機會。一方面分享自己在撰寫就計畫的經驗，另一方面提供不知道如何入門的教師們有一可以循途思考的機會。

圖二的研究，主在於反思寫作教學法融入研究所課程中學生的學習成效；圖三是想要透過同儕評量的介入，看見其間的差異，以及學生是否會以人際關係來評鑑同儕的實質表現。

執行計畫後的收穫與反思：無限的循環

筆者越來越相信，拿到計畫補助不代表教學與研究就會一帆風順。因為我們的研究對象與場域是自己與學生，檢視的是學習成效。這個正是不斷循環檢視與修正的教學與研究的歷程。

在筆者108學年度執行計畫時，為了教學設計與研究設計，課程裡面多了許多的檢核與作業的形式，正為了佐證研究，身為有責任感的教師們會放置進入許多的檢核點。所以可以想見，學生在整個學習的歷程中充斥著高度的學習壓力。雖然開學前都先做過研究說明，學生也簽署了研究同意書，但在整個學期的研究接近尾聲的時候，學生的抱怨與意見開始出現。在筆者的研究中，學生對於該門課程知識理解的前、後測達到顯著的差異，即學生經過一個學期的學習，具備有知識性吸收的能力。這樣的研究結果顯示，教學設計中繁瑣的作業，可以讓學生得到實質上的學習成效。「反思寫作」教學法對於研究所層級的學生來說，是可以達到自主學習，自我反思而產生個人性知識淬鍊



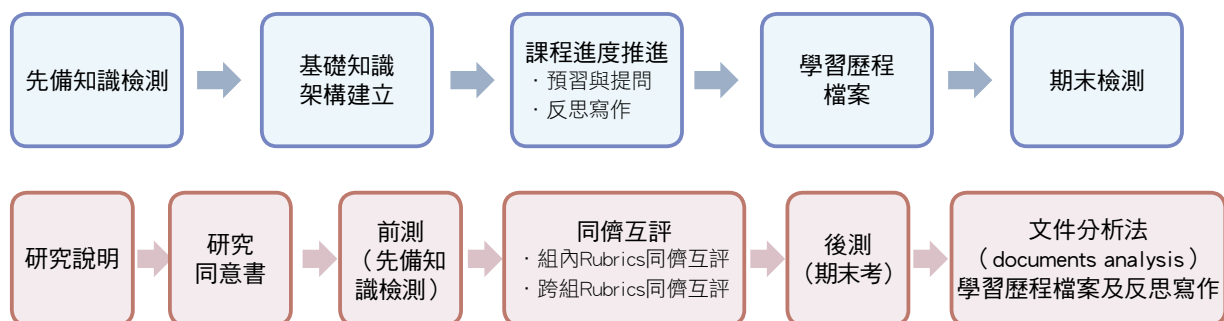
圖二 教與學及研究架構圖
(張貴傑，2019)

的歷程。

學期結束後，筆者收到學校寄發的教學評量結果分析統計資料，應填答人數26；回收數18；回收率69.23%；教學總分=（平均數／標準差），個人=5.02/1.1、本系=5.47/0.78、本院=5.5/0.76、全校=5.71/0.66。進一步就細部資料來看，18位填答的學生中，有3位給分偏低，在教學學習各面向上均為1及2。在文字部分的教學意見上，先呈現具有教學建議的實質建議：

對於技術的運用還是有點不確定感，上課有點沒有SOP，有點摸索的感覺。

抓不到老師的標準，覺得準備報告很無力，好像怎麼做都不對。



圖三 教與學及研究進程兩軌圖（張貴傑，2020）

技術課的課程設計用心，包括工作坊、反思、分組報告、技術演練，但實行上似乎未如理想。每星期的課都是新一種技術，都還沒練到就跳到下一週的新技術。老師的要求與同學的報告一直對不上，接連有報告組直接被打斷，也有準備好的報告卻沒有報告機會，**氣氛焦慮緊張**。建議技術課還是由老師主導或先帶，而不是直接用同學報告的形式。

希望老師可以在課前確實的看過下週報告組的ppt，不要同學寄給老師，老師都說ok，卻在課上開始批評報告組的ppt哪邊需要改，這樣的方式對報告組和同學都沒有幫助。**老師這學期的教學態度變的越來越強勢**，以及時常說出為了批評而批評的建議，且不接受同學的解釋，讓許多同學感到不知所措，希望老師可以更帶著互相討論與尊重的態度，別變成那種自視甚高的教授，希望未來還可以繼續在老師身上得到更多的實務經驗與分享。

另外有其他的文字教學意見：

期待老師多分享對於諮商技術的想法，在老師說很多話的那些課中覺得收穫很多。

老師出手聚焦同學的報告，收穫很多。

我覺得這門課有點難度，每個取向技術僅以3小時學習，僅能略懂，**需要自己花時間做更多的學習與上相關課程**。謝謝老師不時介入提醒我們

重點和注意脈絡。週週的反思寫作幫助自己整理思緒，我自己有不少收穫。謝謝老師！

老師教學很認真。能得到更多技術學習。

對於學生給予不同的課程意見，對教學者來說不啻是一個很好的提醒。而這樣的結果也正是研究者想要突破的困局，即是讓不同程度的學生能夠有相似的收穫。但在看完學生的回饋與建議後，正是研究者需要自我反思的部分。

為了進一步了解學生學習的困境，筆者在暑假期間，邀請了課程學生參與焦點團體訪談。在焦點團體訪談之後，一位在課程中很認真進入反思寫作並積極學習的同學，在事後寄給筆者一段話：

老師，還有一個想要回饋的。我不曉得其他同學是否有同樣的問題。但我自己其實是到昨天才被真的「點」醒，那意涵，就是老師你在說的，作為研究生，應該是自己要提升自己的能力，而不是等老師餵。我上了研究所雖然聽到很多老師們講了類似的概念，但其實我一直都只是有聽沒有懂。直到老師你昨天那樣說出來了，我才「真的」懂了。然而我相信我們班上還是有很多同學，應該是沒懂。說這個的原因是，或許老師可以思考如何提升後來學弟妹們對於研究生的自覺。甚至在自覺以後，能知道要怎麼朝自覺前進。

透過焦點團體訪談的互動過程，學生跟研究者一同面對課程裡所帶來的雙邊的挫折感，不論是學生學習端的無所適從，還是被授課教師打斷的學習挫折，然後有機會彼此釐清這個學期的學習過程。雖然在學習過程中，都看得見學生的進步，但從教學評量的意見來看，隱含在其中的挫敗感也是十分重要的訊息。而這些發現，正是筆者繼續提出下一年度教學實踐研究計畫想要探究的問題起點。

教學實踐研究計畫讓我能夠透過經費的挹注，清楚地檢核自身在教學設計與學習成效的關切。在這期間，透過滾動式的修正與研究回饋，可以再進一步地前進與探索。筆者深自明瞭，教學並不是為了成為一位受歡迎的教師，而是時刻反思自身在課堂上帶給了學習者什麼樣的經驗。

結語：教與學互為主體的歷程

韓愈所謂：師者，所以傳道、授業、解惑也。這是上一個世代對於教師的想像，但隨著科技的發展，「翻轉教室」(Flipped Classroom)的浪潮，在這幾年間席捲了對於教學有熱情與想像的老師們。大家紛紛想要將自己的教室與教學「翻轉」一番。教與學的立場開始進行轉換，大學教學環境中開始倡議「以學習者為中心」的教學設計。

但筆者在教與學演進的生活日常中，更覺得教學設計應以「教與學互為主體」的思維進行討論。這正是Paulo Freire在反壓迫者教育學中所談的：

真正的教育不是由A為著B (A for B) 來實行的，也不是由A與B有關 (A about B) 的情形下來實行的，而是應該由A與B共同 (A with B) 來實行的 (方永泉，2002，頁134)。

多年的教學經驗，讓筆者深刻地理解「教」與「學」的可貴，正在於看見每個生命的獨特性。Paulo Freire反思了過去的教學現象，認為師生關係中，教師是講述的主體，學生是耐心聆聽的客體，教學變成知識儲放 (depositing) 的一個歷程。他稱這樣的教育為囤積式教育 (banking)，囤積式的教育裡隱含著人與世界二分的假定：「人僅是存在於世界之中 (in)，而不是和 (with) 世界及他人在一起；人是旁觀的人，而不是重新創造者」 (方永泉，2002，頁112)。在這個假定之下，教與學的意義似乎就剩下知識的傳遞而已。筆者反思，那麼什麼才會是回到教育的本質？教與學的本質？這樣思考的歷程，就是找出一條通往理論與實務中的橋樑，並透過教學實踐，帶領學生重新看見理論與實務間的緊密距離。📖

◎參考文獻

- 張貴傑 (2015)。架構理論與實務知能的教與學：社會團體工作的教學設計與反思。《臺大社會工作學刊》，31，217-240。
- 張貴傑 (2019)。融入實務演練與反思寫作的教學實踐與反思：以諮商專業課程為例。《教學實踐研究計畫書》。
- 張貴傑 (2020)。同儕互評與反思寫作做為促進專業學習的教學策略探究與反思：以變態心理學專題研究課程為例。《教學實踐研究計畫書》。
- 方永泉 (譯) (2003)。《受壓迫者教育學》(原作者：P. Freire)。臺北市：巨流。
- 單文經 (譯) (2015)。《經驗與教育》(原作者：Dewey, J.)。臺北市：聯經。
- Dick, W., Carey, L., & Carey, J. O. (2009). *The systematic design of instruction*. Upper Saddle, River, New Jersey: Pearson Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier Books.