第一章　緒論

本研究旨在以個案研究法，探討國中公民教育法律類教師所呈現之教學表徵與教學推理過程，選取一位國中公民與道德科教師－研究者自己為研究對象，深入其教學現場，觀察其教學實況、反思其教學理念，期望能藉由深刻的教學事件之描述、分析，以充分了解研究者教學專業表徵與教學推理之展現。

第一節 問題背景

教育工作是一種專業工作，已為大多數學者所認同。依據聯合國教科文組織〔UNESCO〕在其「關於教師地位之建議案」〔Recommendation Concenning the Status of Teacher〕中所提：「教職必須被視為專業。教職是一種需要有教師嚴謹地與不斷地研究，以獲得專門知識與特別技能，而提供的公共服務；教職並要求教師對其所教導之學生的教育與福祉，負起個人與協同的責任感。」〔中國教育協會，民71〕，而教師專業化與專業能力發展的程度乃是教育革新的基礎。雖然教師素質的良窳關係著教育的成敗，然而師資培育機構只能培養出半個教師，因為一位教師的成熟、成長，往往是從事實際的教學後方能逐步形成（孫國華，民86：3）。

國內有關公民教學方面的研究，大部分都停留在量的研究方式。這些量的研究者在研究之前，已存有某些預設，然後用問卷、測驗或控制某些變項的實驗來驗證其假設。這種研究雖然取樣較多、推論性較高，但僅能呈現結果，無法交代過程。換言之，量化的教學研究所描述的指

示教學過程的表象、數字，掩蓋了教學過程中真實、複雜、豐富的層面，研究結果也脫離了情境脈絡(歐用生，民 78)。

為使師資培育機構功能更益彰顯，教育研究者將其研究重心，放在「有效教學」之研究，期望能將研究的結果轉化、運用到師資培育課程中，有計畫地傳授給準教師。而所謂「有效教學」的研究，係以教師為對象進行研究，依研究取向之不同，擇成對師資培育之不同建議與改善方向。1960~1970 年代間有效教學的研究認為，教師課堂班級經營的效能，對於學生學習成就有巨大的影響。因而，在此時期，各研究者設計出不同的量表，進入教室觀察教師的教學。此類研究的結果，雖對於教師在教學過程中，應具備何種教學技巧(如：候答時間長短、學生學習時間的有效運用等)，方能使學生作有效學習，提出具體的結論；然而，過度量化資料的結果，卻也忽略了優良教學一些較細微的面向，而標準化測驗的結果，也僅測得學生低層次認知的能力，而無法了解其高層次能力的發展情形(Brophy,1991：5)。

自從 Shulman(1987)提出「學科教學知識」（PCK）的概念之後，各學科思考與方式成為大家所關注的議題之一，根據以往的研究指出，在公民教育的範疇中，法律類教育對於學生來講是個重要的學習主題，學生也常會產生許多迷思概念（李冬梅，民 90；毛中勻，民 90）。因此，如何有效地利用教學策略來改善學生對於法律知識概念的理解，也是現今公民與道德教師所必須認真思考的問題。學生的學習成就雖然受到許多因素的影響，然而教師的因素是不能忽略的一環。柯華崴（民 90）指出，從現有的研究結果發現：「老師的態度是青少年面對學業和人際關係的一個關鍵」，並自其研究資料分析出：「學校老師對學生的影響大於學業不好對學生的影響」。由此可見，倘若教育的目標是在培育一個能批判、能思考、能具有解決問題能力的學生，那我們是否必須先讓教師

成為一個能從教學情境中思考、反省的教師，省思自己介紹了許多學科知識給學生時，學生到底學了多少呢？在這轉化的過程中，針對國中學生的學習特質，是否有良好且有效的公民學科內容知識（subject matter knowledge）可轉化為教學表徵（instructional representation）形式，傳達給學生，適合學生學習？並以達成所謂的有效教學？因此，在本研究中，研究者希望藉由描述一位公民與道德科教師在從事法律部分的教學時，其所採用的多元化教學表徵，以因應目前推廣法治教育的時代潮流。

第二節　研究目的與動機

在 Shulman 的倡導下，許多研究者開始由不同的角度切入研究教師教學專業知識。有的由實務知識(practical knowledge)作研究，有的則由學科內容知識(subject matter knowledge)切入，其他的則由學科教學知識（pedagogical content knowledge）切入，探討其中所應包涵的知識（張瑜弦，民 89：3 ）。在這些研究當中，多半以實習教師或初任教師為對象，採質性研究法，進入教學現場長期研究其教學時所需要的知識；對於擁有多年教學經驗、有效能、且學科知識內涵豐富的專家教師，在教學當中教學專業知識的運用，卻少有研究。

在閱讀過相關文獻之後，引起了研究者的研究動機，而且在尋找研究主題時，指導教授亦建議研究者要善加利用自己身為在職教師的優勢，既可以在教學現場蒐集到第一手的研究資料，亦可完整地紀錄整個研究過程。此外，研究者本身已有從事於公民教育近十年的經驗，且反思自己由生手教師階段摸索成長至今的歷程，除了紀錄自己青澀的成長之外，更深刻的體驗出在摸索學習中的費力耗時。在閱讀過教學專業知識的相關文獻後，頗有「相見恨晚」之憾，若能先吸收專家教師的教學經驗之後，再靈活運用至己身的教學情境中，必定會減少許多師生劍拔

孥張的衝突，以及引用不當教學方法時的受挫、失敗。由於研究者本身具有法律系畢業的專業背景，再加上今年第二冊「學校與法律生活」為最後一屆適用「部編版」教材的年級，深具紀念意義。因此，研究者選定此冊內容為研究標的，為了進一步探討公民教育法律類教師，如何充實其教學內容知識，而建構專業的法治知識，為本研究動機之一。

自 1980 年後，專家與生手教師的比較研究興起，對於專家教師在教學表現或是思考特質上，有豐富的成果累積。然而，誠如前述，專家教師在教學時，如何統合、運用其教學專業知識，依情境之不同，將知識轉化為學生可吸收的學習內容，這方面的研究，卻尚不多見；因此，倘能對專家教師教學專業知識的內涵有所了解，對於準教師或初任教師而言，或許有更大的幫助，因此研究者願意以自身摸索成長的經驗，形成如今各種可呈現的教學表徵形式一一描述，提供給將來有志於公民教育的初任教師或實習教師們參考，此為本研究動機之二。

Geertz(1973)曾指出，研究教師的教學相當重要的一點即在於，能夠深入教師教學的現場，對其教學做深刻而豐富的描述(thick description)；因此，在研究教師教學專業知識時，若能夠對於教師所處的情境及教學事件詳細地敘述，再深入分析討論其教學專業知識的運用，必定能使讀者對於教師如何運用教學專業知識有更完整的了解。為了瞭解研究者如何靈活運用其「知識庫」，來做成教學上的抉擇和行動，亦即經過「教學推理與行動過程」轉譯模式，以達成教學任務的歷程。此為本研究動機之三。

基於上述研究動機，研究者決定以自己身為一個國中公民教育法律類教師為研究對象，採個案研究法，進入教學現場研究其教學歷程，並期望能藉由此研究達成以下目的：

一、剖析國中公民教育法律類教師教學內容知識之內涵，且瞭解研究者建構其教學內容知識的來源。

二、深刻描述研究者之所呈現的多元化教學表徵方式。

三、分析、討論研究者形成教學表徵形式時，所隱含的「教學推理與行動過程」的模式。

第三節 名詞釋義

本研究之重要名詞意義如下：

壹、公民教育

根據林清江等（民 69：19）的研究，公民教育主要有三種涵義，狹義的公民教育是指學校教學中有關公民科之教學活動，如小學的「生活與倫理」及中學的「公民與道德」，以及相關的訓育活動；折衷涵義的公民教育則是指一切教育或多或少均與公民教育有關，因此除了「生活與倫理」、「公民與道德」外，小學的「健康教育」、「社會」、「國語」、「團體活動」等科、國中的「國文」、「歷史」、「地理」、「健康教育」、「童軍教育」、課外活動及各種的訓育活動，也被視為公民教育的相關活動；廣義的公民教育是指一切社會化的歷程，包括兒童社會化、青少年社會化、職業社會化、婚姻社會化、政治社會化的過程等。本研究的公民教育是指教師透過公民與道德科課程的教授，以充實學生基本的社會、政治、法律、經濟、文化、倫理與道德等方面的公民知識，培養學生民主參與的能力，啟迪學生具備現代民主公民的德行。

貳、國中公民教育法律類教師

本研究所指的國中公民教育法律類教師，是指在國中擔任二年級下學期「公民與道德科」第二冊第 6-10 課「法律生活」的課程教學，且具有公民與道德科之合格證書，有別於兼任或配課擔任公民與道德科之老師。

叁、教學表徵

教學表徵的定義依 Shulman（1986）的說法，乃是指教師為了傳達知識以達教學之目的，而將自己的學科專門知識、教學專業知識與學科問題表徵形式結合，將不易理解的知識，轉換成可以與學生溝通的形式呈現出來，以幫助學生學習與瞭解，即稱之為「教學表徵」。其形式可能包括：隱喻、類比、圖形解釋、示範、家庭作業及不同形式的解說。

而本研究教學表徵之操作型定義，係指研究者為求溝通公民學科專門知識， 以促進學生學習效果之目的，在教學情境中，運用各種教學方法、策略和技巧等各式教師表達型態，如：概念釐清、強化重點、類比隱喻、生活時事、幽默解說、概念聯結、法律案例解說、肢體語言、以圖表簡化說明概念、以圖表化歸納、對答、敏捷機智反應、提問偵錯、分組討論、學生報告、模擬演練、家庭作業等外顯可觀察之表達方式，將公民學科內容知識轉化，傳達給學生，即是學生可以理解學科內容知識的所有呈現方式。

肆、學科教學知識

所謂學科教學知識最早由 Shulman 提出，其認為「學科教學知識」（pedagogical content knowledge，簡稱 PCK）是由學科內容知識與一般教學知識混合交織而成一種綜合性的知識，，使教師知道如何針對學習者的能力及興趣，將學科教學主題加以組織、轉化、表徵、傳達，以利於進行教學。然而這幾種知識中，以 PCK 引起最多人的興趣，而在各種教師專業知識中，可見 PCK 是教師知識的核心，是有效教學的基礎，也是教師專業化的重要指標之一。

本研究之學科教學知識的操作型定義，係指針對研究者如何將公民學科專門知識透過適當的教學表徵，將教材轉化、傳達給學生的知識等（Shulman，1986）。

伍、教學推理過程

所謂的教學推理過程意指教師能將教材知識內容轉化為在教學的運作上強而有力的、並能適應學生不同能力與背景的形式，以使學生樂於接受並易於了解的過程。這樣的過程包括了理解、轉化、教導、評鑑、省思及新理解等六大面向的循環過程。

本研究之教學推理過程的操作型定義，係指研究者如何運用各種專業知識，以達成教學任務的歷程。其過程模式包括下列活動：理解、轉換、教學、評量、省思、新理解（Shulman，1987）。

第四節 研究範圍與限制

本研究之研究範圍與研究限制如下：

壹、 研究範圍

本研究旨在探討研究者之教學表徵與教學推理過程。然而，此一抽象之概念，必需藉由研究者在課堂中的實際教學表現，以詮釋其背後所採用的知識；因此，研究的焦點較著重研究者的表現及其背後所隱含的知識與抉擇過程，較傾向說明研究者如何將其擁有的教學專業知識融合在教學過程中。而對於該項知識之來源，雖非本研究的重點，但研究者仍將略作探討。

貳、 研究結果之推論方面

本研究以研究者為研究對象，深入了解其教學表徵與教學推理過程。由於教師之人格特質、任教科目、教學情境及教學理念因人而異，因此其所展現之表現，即有不同之偏重。本研究因採個案研究，在研究結果之推論上，必須相當謹慎，不可過度推論，亦即不能將研究結果套用在每位教師身上。縱然如此，此研究結果仍可供未來有志從事公民教學之教師，參考其嫻熟的教學經驗與專業知識，亦可與此類教師分享其教學靈感與啟發。

叁、研究者本身

在質性研究中，研究者為重要的研究工具。因而，研究者本身對於研究現場、主題之敏感度，對於整個研究結果影響頗深。研究者本身亦有多年的任教經驗，因此，對於教學事件之敏感度，可能因先入為主的觀念，而於某些重要的教學面向上，亦可能因其主觀性而有所疏漏。因此在研究進行過程中，研究者隨時提醒自己跳出「教師」的角色來反省思考，並撰寫反思札記；同時將研究資料請共同研究之同儕（小靜老師）及指導教授協助分析及檢證，以期維持研究結果的客觀性，希望減少「觀察者效應」（observer effect）的影響。