

「大一英文」課程內容知識分析與規劃

陳家幸

摘要

依據現有研究文獻，大多數知識論信念的研究只檢驗學生普遍性的學習信念，較少專門針對語言單科作專殊分析。而國內關於大專英文課程的研究，亦多偏向以英文教材教法的研發與應用為主。因此，如何結合知識類型分析與英語教材建構兩者是本研究的重心。本文將首先概覽「大一英文」課程的實施現況，爾後再將焦點轉而置於課程內容知識的逐項分析上。由於課程與教學的研擬、規劃與執行皆是在繁複的社會、文化的人際網絡中進行，所以分別從六大層面進行分析，以導出奠基於英文的多元知識形式的理論架構。最終目的則是嘗試提出相關課程內容知識架構之規劃，建議以工具技巧、詮釋批判與轉化創造等三大層次的內容知識作為「大一英文」課程教材內容設計之參考架構。

關鍵詞：大一英文、內容知識、知識類型、課程規劃。

The Analysis and Design of the Content Knowledge of “Freshman English” Course

Chia-hsing Chen

Abstract

According to the relative literature, most studies of the epistemological belief focus on students' general learning experience, without taking any specific subject into thorough consideration. And, the studies of English courses for college students in Taiwan often emphasize the development and application of the teaching materials and methods themselves. Thus, how to connect the investigation of knowledge models and the construction of Freshman English teaching materials is the core of this study. First, after sketching the implementation of the Freshman English course, we will analyze its content knowledge. Since all of the development and implementation of the course design are woven into the social and cultural context, we, then, will proceed to examine the core issues from six aspects, so as to highlight the diverse and ambiguous characteristics of the knowledge models of English for college students. Our ultimate goal is to propose a new standard to construct the teaching materials of the Freshman English course with the consideration of the content knowledge from three perspectives (i.e., the technical/skillful, the interpretative/critical and the transformative/creative criteria).

Keywords: Freshman English, content knowledge, knowledge models, curriculum design.

壹、前言

Alastair Pennycook (1995: 5) 曾特別分析了英語的世界性特質 (worldliness): 「英語在世界之中, 世界亦在英語之中。」若要做世界公民, 自然不能無視於這帶著文化霸權意味之語言的存在。對於國人而言, 外語 (尤其是英語) 學習的重要性無需贅言, 此可由各學校或公司團體機關倚重全民英檢、多益等證照指標的景況可見一般。因此, 對於專責於課程研擬規劃的學術單位或教學機構而言, 應責無旁貸地積極進行英語課程的析論與規劃。

但依據國外研究發現, 大多數知識論信念的研究只檢驗學生普遍性的學習信念, 較少專門針對語言學習單科作專殊分析 (Mori, 1999: 379)。而國內現有關於英文課程的研究亦顯示, 大多以英文教材教法的研發與應用為主, 鮮少專文探問: 尤其在大學入學率不斷攀升的今日, 強調大一新生都需要學習英文的時代意義為何? 規劃教材時所持的課程內容知識的界定又是如何形成的? 此類相關問題不斷衍生待解, 實具探討研究的價值。

援此, 奠基於多年實務工作的觀察與心得, 本文以「大一英文」課程內容知識為討論對象, 立論基點為: 談外文教育的政策、目標、策略與措施之前, 應該先釐清其課程內容知識之類型假設、所傳遞之知識特質等問題, 如此才能更精準統整地選擇合適的教材與教法。是故, 本文將首先概覽「大一英文」課程的實施現況, 並從現有情境的分析中, 勾勒出含隱於「大一英文」課程中的內容知識特質; 繼而由此呈顯, 大專英文課程不同於其他專業科目, 所傳遞的知識類型充滿多變與曖昧性。在了解「大一英文」課程的知識內涵後, 焦點轉而置於課程內容知識的逐項分析。由於課程與教學的研擬、規劃與執行皆是在繁複的社會、文化的人際網絡中進行, 所以擬從六大層面 (人/運作者、社會脈絡與定位點、課程教材與知識訊息、時間歷程、運作方法、立論理據等) 進行分析。最後, 奠基於語文的多元知識形式 (實用性知識、裝飾性知識、技術性知識、詮釋性知識、批判性知識與創造性知識) 的理論基礎上, 嘗試提出相關課程內容知識架構之規劃。

貳、「大一英文」課程現況概覽

在針對「大一英文」課程內容知識作分析之前, 有必要先將「大一英文」課程的實

施現況簡略勾勒出來：

一、政策制定方面：

雖然我國英語文教育政策制定之指導原則包括下述八大方向：普及性（尊重普遍英語文的受教權）、指導性（提供明確政策以供遵循）、統整性（有效整合相關教育資源）、前瞻性（揭示教育發展方針）、國際性（配合國際情勢及時代潮流）、文化性（培養尊重各國文化的情懷）、本土性（宣導並發揚本土文化特色）以及可行性（制定具體實用的教育目標）等（張武昌，2003），但實際上直接針對「大一英文」課程的指導規範卻極為有限。這一方面是受大學教授治校、學術自主等時代意識影響，另一方面亦反映出大專英文定位的困難度。因此，教育部除不定期重申外語培訓的重要性，要求各校草擬各種改進計畫外，對於各大專院校英文課程基本上是採尊重甚至是放任的態度。

二、英語師資方面：

一般架構在通識教育編制下的「大一英文」課程，因為要服務校內各種科系的課程需求，相關師資大多仍以中籍教師為主。身為游走於各科系之間的通識外語教師，其本有的文學、語言學甚或是英語教學的專業素養往往被忽略。尤有甚者，在理工商各領域的專業教師眼中，「大一英文」的教師並不需要專業知識：只要英文夠好或喝過洋墨水，誰不會教英文？只要能讓後續各系科專業老師可順利以原文書教學，這樣就「功德圓滿」了。若是情形恰巧相反，則可以據此指責相關英語教師在一學期或一學年的短期英文課中未盡教學之責。由此可見，「大一英文」課程的設定具有強烈的工具性課程傾向。

三、課程規劃方面：

由於「大一英文」課程通常歸屬通識教育，所以課程規劃與設計大多利用通識共同上課時間，安排一至三學期的英語課程。有些學校還會透過語言中心規劃執行相關課程安排。一般課程結構可概分為三類：（一）聽、說、讀、寫混合教學的英文課程；（二）分聽說、讀寫兩大課群以進行教學；（三）以語言訊息的接收與傳遞分類，分為聽讀、說寫兩種課群。此外，尚有分級測驗、能力編班、語文視聽中心或自學中心的使用等各種配套措施。但無論是何種課程規劃，基本上都脫離不了聽、說、讀、寫四大類語言能力的訓練。

四、教材教法方面：

教材的選擇因應課程大綱與教學目標，教法的運用則關係到教材轉化的程度。「大一英文」課程的教材選取，不論是統一教材或是教師自編自選，一般皆以進口的原文教科書為主。雖然國外各大學或語文研究中心皆出版了不勝枚舉的第二外語教學的書籍，但一般都脫離不了聽、說、讀、寫的範疇。只是，在強調英語強勢以及全球化的情境下，教材內容美其名曰國際化，實則很容易使學生的學習經驗全盤英美化，並與學生本土生活經驗脫節。至於教學法方面，除了傳統的語言教學技術外，近年來流行引進教學科技，舉凡教學網站、網路資訊搜尋等皆列其中。

五、學生學習方面：

「大一英文」課程對大多數大一新生而言，是「理所當然」的必修課程。但，理智上了解英語學習的重要性，不代表情感上能全盤接受這種課程安排。對於部分學生而言，修這門課就像是初入學的儀式性行爲，若想提升英語能力，去語言補習班效率恐怕反而較高。但是若想順利畢業，則必須先拿到「大一英文」課程修課的通行證。換言之，對許多大一學生而言，「大一英文」課程所傳授的不是專業知識，充其量只是語言技巧而已。

綜合上述五點整理可知，「大一英文」課程在整體大學教育中有其特殊的「屬性」與「疏離性」，其所承載展現的知識內涵與意義亦在分科分系專業導向的大學殿堂內顯得曖昧游移。以致它往往被矮化為傳遞非專業知識的語言訓練課程。令人不禁質疑，倘若學生可以上補習班或自學，則「大一英文」課程的存在價值與必要性何在？

參、「大一英文」課程內容知識分析

爲了嘗試回答前節末所提之問題，本節將分別從 who、where、what、when、how、why 等六大層面，討論相關的課程內容知識議題，提出對於課程規劃實踐的關鍵問題，輔以逐項分析討論，以推展後續對於「大一英文」課程內容知識的分析。

一、關於人或運作者（who）層面的問題：

依據建構主義的觀點，不論對於知識的定義爲何，若缺少了認知接收者的主動參與、詮釋與建構，所謂的知識是永遠無法具體成型的。學校教育亦若是。教學上不論是運用教科書或其他形式的教材，若少了師生共同解讀、領悟的互動過程，所有的教

材都只是死的物而已。因此要想探討課程內容知識，就必須先處理人或運作者的問題，否則根本無法回溯反思知識體本身。

原初是誰認定大一新生有學習英文的需要？倘若英文學習是如此重要，為何大二以上的學生不必規定學習之？仔細探詢此立論基礎，實導源於社會大眾以及課程規劃者的觀念：雖不能否認其關鍵重要性，但也無需提供太多的專業指導。既然只是工具性知識，師父引入門後，修行就看個人了。有了這種語文科意識形態的影響，大一英文的教師在設計與規劃課程時，常傾向將本應涵融多元知識的課程單方面導向聽、說、讀、寫等語言文字的技术訓練上。

簡言之，社會、文化、政策等各方觀點干涉影響了「大一英文」課程內容知識的界定與取捨，透過表層性的選擇（因似乎永遠脫離不了語言技術訓練的範疇），英語教師對於課程內容知識的詮釋，只會不斷強化大學教育主流意識的觀點，使得「大一英文」課程淪為工具理性掛帥的課程副產品，而欠缺大學教育應有的恢弘架構與知識深度。因此，是誰在建構形塑「大一英文」課程的內容知識，實為課程規劃考量的關鍵之一。

二、關於社會脈絡與定位點（where）層面的問題：

任何一種學科知識都是被建置在某一既存的學習脈絡中，當然也有機會進而調節或建構出另一種認知脈絡與知識定位點。到學校求學是要形塑世界觀，而這些世界觀散處於大量不相關聯的科目中，但於其中尤以外語學習最能提供機會去擴充與延伸學習者的世界觀（Weltanschauungen, world-view）。因為，語言代表特定族群，學習使用一種語言亦代表著接觸或親近該語言使用族群的文化、生活與觀念。在強調廣度學習的大學通識教育裡，能引導學生透過外語學習接觸異種文化的觀點，亦是一種形塑個人知識認知的好機會。

對於大多數大一新生而言，英文課程只是提供記憶、背誦之類的學習經驗。但，依據多年教學觀察，學習進階外語的真正挑戰並不僅在於克服不同語言技巧運用之間的差異性（因為這只要靠語文浸淫的學習方式當可逐步克服），更要考量於這些語言隱含傳遞著不可共量的世界觀與價值感¹。因此，外語學習首要懂得在異中求同（unity in diversity），意即要學習全球性的思維溝通能力（Cameron, 2002: 69）。例如：讓學生

¹ 君不見，有多少人嫻熟英語運用技巧、溝通無礙，但聽英語笑話時卻又偏偏笑不出來？

藉西方的邏輯思維梳理中文的思考脈絡，或是要求學生藉著英語以傳遞推展本國的觀點。

但值得注意的是，英語所代表的只是主流觀點，而非唯一觀點。況且這種主流觀點亦是暫時性的，總有異動改變的時候。所以，在進行「大一英文」課程教學時，除了要協助學生建構其學習認知脈絡，更要提醒學生其所學到的觀念只是眾多觀點中的一種，且學習脈絡亦不應該與學習者原生經驗與環境兩相分離。誠然，對於初學者而言，純美語的學習環境或許較有學習趣味與效率；但，對於高級進階英語的學習者而言，若因此窄化或閉鎖本土經驗，一心只想要「徹底白化」的話，將使「大一英文」課程的教育意義銳減。

三、關於課程教材與知識訊息（what）層面的問題：

要回答這類問題，就必須先了解英語教師被賦予或自許應教授何種課程內容知識：是語文知識？是國際溝通知識？抑或是異於己的文化知識？這些問題往往會彰顯於英語教師所選擇的教材中。

一般認為選擇教材是大學教師個人的責任與權利，專業教師應知道對於特定學生團體可以提供什麼合宜的教材。這種觀念隱含的預設是，一旦選擇了正確的教科書，剩餘的教學活動都會自動歸位、順利進行；最終，教材就是課程的主幹，甚至會變成課程本身。因此，教材內容包含越廣泛越好，出版商亦樂於出版包羅萬象的聽、說、讀、寫系列叢書。

許多抱怨教科書難選的教師，亦採取這種以教科書作為課程發展中心的假設。但這種假設有三項缺點：（一）學生被屏除於學習材料的選擇與評估之外，遂強化了教師與課本的權威；（二）依賴單一書本或單一系列的教材，削弱了由教師或學生多元驅動課程的可能性，且教學目標易淪為如何趕課，而非呈現對學生有意義的重要知識；（三）教科書的練習作業著重於正確形式的重複演練，而非產生與分享新意義，且較強調語言在特定情境中的功能性演練，而忽略使用語言以創造或交換想法（Auerbach, 1995: 20-21）。

此外，「教科書是可供交易的商品，但其所包含的是（有時相互抵觸的）商業、教學與道德利益之間互動的結果。英語語言教學的出版商在其所生產的文本中，呈現一種世界觀」（Gray, 2002: 157）。國內大專英語教科書大多選材自英美原裝進口書籍，

其內容知識與視域並未真正或全面像相關學者的觀察²，具有異文化的深入涵融現象。換言之，國內大專英語教師所選用之由國外大學或語言研究中心所設計的英語學習系列叢書，仍主要以西方（尤指英美）日常生活經驗為主題。而僅僅學習食衣住行的英文用語，甚難建構全球化或國際化的視野，遑論世界觀的形塑。

因此，慎選教科書與教材，並利用多元轉化的方式教學，才有可能真正擴延「大一英文」課程內容知識的深廣度。「文字」與「世界」的連結既然關係著認知主體生活經驗以及世界觀的建構，「教學內容就某種程度而言就必須為每一個學生團體訂製」（Auerbach, 1995: 13）。在實證理性掛帥的大學學術環境中，如何藉著這門定位特殊的課程，建構出分屬不同專業領域的學生都認同的語言文化知識，應是「大一英文」課程的重大挑戰。

四、關於時間歷程（when）層面的問題：

一般本體論、知識論與方法論的討論中，時間性的議題鮮為主幹。但是任何知識的歸納演繹、製碼解碼、詮釋應用，都存在於時空座標中；在時間歷程裡，知識得到醞釀發展。此外，因為知識是活的，其存廢端視認知者的回應態度，所以在不同時期的認知中，知識將展現不同的意義。這就是為什麼課程內容知識的規劃會因不同的學程、年齡、學習階段等時間因素而改變。故要思考建構學校課程的內容知識，就不可忽略時間層面的影響。

那麼，「大一英文」課程的知識具有哪些關鍵時間特性呢？為什麼一定要將該課程列於大一新生的課表中呢？基本上，「大一英文」課程處於模糊曖昧的地位：（一）一方面要承接大學生入學前英語學習的成果，另一方面又得拓展出屬於大學教育氛圍的語文教育；（二）一方面不屬於任何一系科，另一方面卻又得為所有系科服務；（三）一方面所教語言技巧被輕忽貶抑為工具知識的訓練，另一方面其所教的語言技巧又必須符應各系專業英語的閱讀需求。事實上，有些教師僅以修過「大一英文」課程的學生能否輕易讀懂各系專業原文書為依據，逕自判斷「大一英文」課程的教學成敗與價值。殊不知，通識「大一英文」與所謂的「專業英文」（如：電機英文、財經英文等）

² Gray (2002) 在分析常被使用的英語教科書時指出，英美等國許多教科書中可見朝更國際化的視域設定的轉變，而不再只是介紹英國或美國本土知識而已。可見英語教科書出版者的眼界視域有逐漸視英語為全球性語言的趨勢。

其教學內容與教學目標是不可模糊混雜的。再者，表面上同樣的時間座標（亦即都在大學一年級修英文課），所代表的能力意義與學習成效是不相同的。尤其在今日幾近毫無篩選的大學入學狀況下，大一學生的起始行為與背景知識天差地別；經過一年的「大一英文」課程的薰陶後，其成果是過去一般所認知的大一、高中甚或是國中程度的英語能力實差距甚大。

由此可見，「大一英文」課程在語文教育的時間脈絡中，正處於承先啓後、進退維谷之際。吾人若不能夠從此一面向對於「大一英文」課程進行分析，將甚難爲此課程的學習意義與成效定錨。

五、關於運作方法（how）層面的問題：

知識與學習者關係的界定，反映了權力與社會序階的實境。要了解權力如何施展於教育實際中，可以從下述幾個問題著手：誰的知識才是有實據效力的？怎麼做才能讓課程內容知識合宜化與合法化？這種知識是如何被建構與傳遞的？而這一系列的議題，都有賴於對運作方法層面問題的探討。

Freire（1970）所批判之堆棧式學習模式（banking model），即指學校教育往往視知識爲中性的、客觀的、具科學基礎的商品，並可以從教師傳遞給學習者；而學習者則被視爲空的容器，在單向傳輸中被動接收、儲存知識。但相較於此種馴化（domesticating process）的教育過程，吾人亦應警覺於 Pennycook 的分析：知識被置於特定的情境脈絡下，專爲某些利益團體服務，宣稱擁有知識往往代表著該個人或是團體擁有特定的利益（1989: 595）。國內「大一英文」課程的實際運作情況便類同上述，一方面將知識視爲堆棧式中性的工具知識，另一方面又企圖要操弄利用語言本身所伴隨的利益（如有助考照或是謀職等）。

至於該如何進行相關教學活動以達到此目的呢？要談課堂上的教學操作，便要先談談師生之間教與學的狀況。基本上師生之間課程內容知識的詮釋交流可以分爲兩大階段（Oukada, 2000: 327）：

（一）知識表徵的再現（the representation of knowledge）

此屬於教師知識論層次的努力，透過界定、分類與描述以捕捉目標知識的精髓。通常始於對目標知識特質、結構與精髓的解釋性研究，止於將研究成果轉化爲透過語言可以接收與傳遞的訊息（例如：定義）。

（二）知識內容的呈現（the presentation of knowledge）

原則是對於目標知識的教學性建構與心理性展演，目的在於將全部或部分的特質轉化或定錨於學習者心中。此階段會大量使用解釋、模型、澄清、練習、複習、測驗及其他程序性教學活動與技巧，目的在於監控與確認學生對於目標知識的理解與掌握程度。

無疑地，談到特定課程知識的傳授，就必須先釐清其知識特質與表徵形式，也才能夠選擇合適的傳遞方式。對於「大一英文」課程的內容知識而言亦是如此。以目前電化教學、視聽教學、甚或是網路教學的興盛，再搭配傳統語言教學模式的運用，雖可見「大一英文」課程教學方法的多樣性，但顯然欠缺前述「知識表徵的再現」部分，亦即，英語教師大多僅著眼於語言的表層定義與句法規則上。這都是因為，「大一英文」課程的內容知識被侷限在語言工具（即語言技巧）的層次，教師在教學時，只要留意解釋、練習、評量等屬於單純「技巧性知識呈現」的教學工作即可。

六、關於立論理據（why）層面的問題：

人們往往是因為經濟因素而學習語言。如新科技所需求的溝通技巧與識讀能力（包括對於第二語或外語的運用能力在內），都可以概括於 Bourdieu (1991) 所謂的「語言資本 (linguistic capital)」項下。語言被視為經濟日用品的觀點，逐漸取代了傳統認定語言為種族與國家認同意識形態的抽象表徵。是故，「語言的商品化影響了人們學習語言的動機，以及其對於該學習何種語言所作的選擇」(Block & Cameron, 2002: 5)。Heller (2002: 48) 亦指出，一般學習外語或第二語者，對於今日語言的地位與意義的確較常從經濟而非政治的角度進行思考。

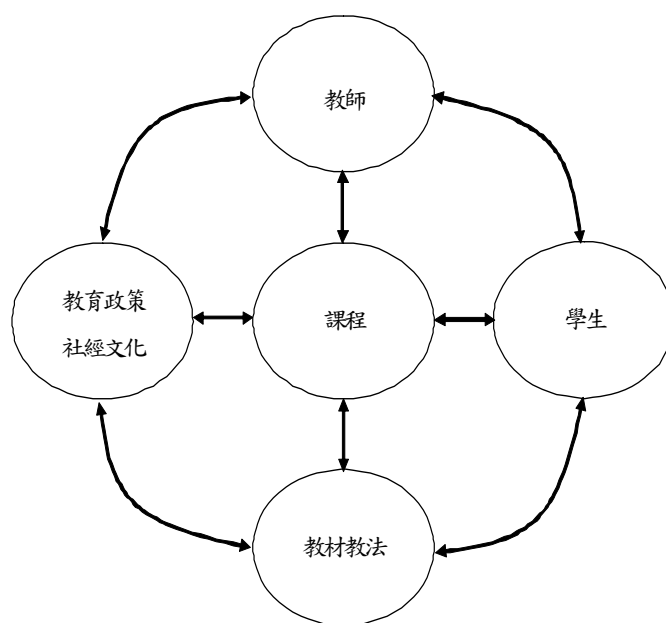
上述這些研究成果正好呼應了國內「大一英文」課程的特色：學習英文不在於求取西方政治身分立場的認同或是異種文化習俗的陶養，而在於如何增加求職機會、拓展人際關係以及增進（物質）生活品質。換言之，修習「大一英文」課程可以增進手中所擁有的「語言資本」，亦相對提升了個人的「人力資本」。但令人質疑的是，一般的「大一英文」課程能否為學生帶來預期的、真正的「文化資本」？答案若是否定的，那麼所調教出來的所謂的「高級知識份子」，充其量也只不過是語言操控的能手罷了。

肆、「大一英文」課程內容知識規劃芻議

在前面兩節中，概覽了現階段「大一英文」課程的施行情況，針對現況提出了六大層次的問題，且一併呈現了目前國內「大一英文」課程的特色與缺失。於本節中，將進一步針對「大一英文」課程知識類型及教材內容的組合架構進行討論。

一、「課程」在教學實踐上的地位：

一般而言，課程是整個學科教學規劃的樞紐（見圖一）：



圖一、課程建構脈絡網（每個雙箭頭代表相互辯證關係）

（一）就課程與教育政策及社經文化的關係而言：

任何課程的建構都會受到當時教育政策的制定、社會文化的期許、經濟發展的變化等因素影響。當然有的時候，擺脫全然受控而能引領風潮的課程設計，亦可能會逆向影響社會文化觀點以及教育政策的制定。

（二）就課程與教師的關係而言：

身為實際履行教學實踐的主體，教師個人的課程觀亦會影響課程知識內容的構

築。而既有課程的呈現又會形塑教師個人的課程觀。

(三) 就課程與教材教法的關係而言：

教材教法與課程之間亦會形成辯證關係。例如，課程設計強調語文識讀的能力，那麼教材就要包羅聽、說、讀、寫等面向的內容，教法自然會偏向技術演練的模式。當然，若有新的教學媒體或技巧發展出來時，也可能逆向調整課程的定義與其內容知識的取捨與傳遞。

(四) 就課程與學生的關係而言：

學生是這個課程建構脈絡網的終極目標。若沒有學習者的需求，則根本沒有課程存在的需要與意義。既定的課程會框限、形塑出學習者的視野與態度；但相對的，學習者對於課程內容知識的預設期望，亦可能對於課程進行程度不一的選擇或修改。例如：縱使無法自由選班修課，學生在修習「大一英文」課程時，仍可能在既有的框架中選擇性建構屬於自己的外語內容知識。

(五) 就課程的辯證中介者角色而言：

值得注意的是，課程除了上述的樞紐地位外，更扮演著不同因子之間間接辯證的中介者。如：教師與教材教法之間的辯證關係，需要課程的中介方能成形，因為沒有建構課程的需求，兩者自然沒有連結的必要。而教育政策或是社經文化對於學生的影響，抑或是學生學習的狀況對於教育政策或社會輿論思想的反饋，亦常需要特定課程的實施方能凸顯。

綜上所述，一種課程的成形，受到教育政策、社經文化、教師、學生以及教材教法等各種因素影響，真正付諸教學實踐的課程規劃是動態易變的。且由於課程的規劃其主要的功用之一在於知識的傳授，其所牽引含涉的內容知識類型，自然會具有多元結合的特質，無疑的上述各種因子皆會影響特定課程形成時所奠基的知識論假設。換言之，在提出「大一英文」課程的內容知識架構規劃之前，應該分析其內容知識的範疇與多元性。此即下一節分析的重點所在。

二、「大一英文」課程內容知識的多元性

如前述分析可知，「大一英文」是門定位特殊、性質曖昧的課程；也因此，其所包容的課程內容知識複雜多元，一般可概分為外顯與內隱兩大層面。

（一）外顯層面——實用性知識與裝飾性知識共存

Sternberg 與 Caruso 對於實用性知識獲取的分析，恰巧反映了國內大專院校外語學習的景況。依照其定義，所謂的實用性知識指的是「與效用有關的知識以及如何付諸使用的知識」，載存於產品生產的形式或情境—行動的因果關聯中而對日常生活有助益（1985: 134）。相對的，「大一英文」的學習亦可能被視為裝飾性質知識的習得。當然，同時將實用的以及裝飾性的知識截然二分是危險與不合理的（Vallance, 1985）。這點亦適用於理解「大一英文」課程。眾所周知，其一方面傳遞實用的語文技術，另一方面又借助裏層的意義結構與文化印象，為學習者勾勒出抽象品味的表徵效果³。這種知識型態分類的假設顯示，有些知識是具體實際、可以運用的，有些知識的價值則顯現於其「展示」的功用上。外語學習正是如此：不但讓學習者習得「一技之長」，還可帶給學習者許多象徵性的意義網絡以提升附加價值。

（二）內隱層面——技術性知識、詮釋性知識、後設性知識與創造性知識交織

關於知識類型的分類，Ryle 曾談及「知道該如何（knowing how）」以及「知道是什麼（knowing what）」的區別；而 Biggs 則將之分別轉化解釋為「程序性知識」以及「敘述性知識」（1992: 32-33）。前者屬於幫助人們直接投入世界的知識，後者則獨立於敘述者與情境之外。此外，Biggs 更進一步提出可以提供程序性知識之後設認知支援的「條件性知識」（ibid. 33），可視為 knowing how 與 knowing what 的結合。「大一英文」課程的內容知識亦可參考上述知識分類的基本架構來分析。因此，配合外國語文知識的特色與內涵，綜合與轉化上述相關知識類型分類，本研究試圖將層疊交織的「大一英文」課程內容所牽涉的內隱知識類型分述如下：

1. 技術性知識（technical knowledge）

基本的語言文字使用以及英語識讀能力的培養等層次的知識即屬此類。這類學習有助於學生視外語為溝通工具，據此直接投入英語世界中。

2. 詮釋性知識（hermeneutic knowledge）

英語詩詞、散文、新聞等文字敘述，正好詮釋傳遞著有別於學生本土經驗的他人知識。透過語言文字的敘述澄清，學生可以因此習得不同層次的訊息或知識，

³ 那些走在校園內，手捧原文書卻在書包中藏著翻譯本的學生，正是了解何謂裝飾性知識的學習者。

亦可學習藉之傳遞自己的思想或感觸。

3. 批判性知識 (critical knowledge)

屬於自我批判認知的知識傳遞，是大專英語教師進行批判思考教學的主要目標。由於修習「大一英文」課程的學生已經有獨立思考的潛/能力，而語文本是反映文化、社會、意識形態的最主要媒介，因此研讀思考外文時，常會因為語言文化差異而更能促發學習者的後設批判思考之潛質。

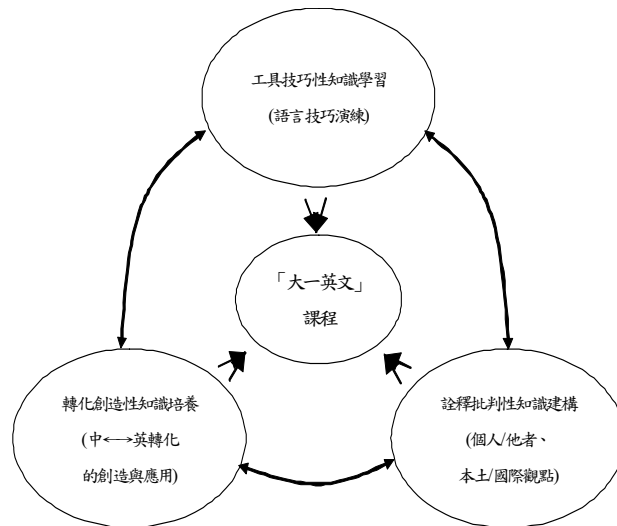
4. 創造性知識 (creative knowledge)

高階英文學習應該從 knowing what 與 knowing how 的層次，逐步進階到 knowing why 的層次，最終理想則是要達到 knowing to create 的境地。教師應該要讓學生了解，學習者是活的、語言亦是活的，因此意義思想也必須是活的。學生除了吸收、思考、以及學著利用不同的語言表達自己內心抽象的想法與意念外，更應學習藉之創造出屬於自己的語言知識。否則研修進階大專英語頂多只會讓學生淪為「語言翻譯機」，反為語言所用。

綜言之，「大一英文」課程的內容知識不可單純以「語文知識」來界定。尤有甚者，論及「外國」語文知識時，因為有其跨社會文化的語文識覺與使用能力的鴻溝，其所牽涉之知識體尤顯複雜。前述實用性與裝飾性知識的分類只是一般人所易見之外顯特質。若牽涉到課程內容知識的選擇、設計與規劃時，主要還是應該將焦點鎖定在前述內隱知識類型的分析上。一方面吾人可以視技術性知識、詮釋性知識、批判性知識與創造性知識係屬一連串有系統的學習進程，另一方面亦應將此四大類外文知識類型雜揉成一體以做為課程設計的依歸。而此正是下一小節課程內容組織架構設計之基。

三、「大一英文」課程內容知識的組織架構

於前一小節，以「大一英文」課程所可能涵融的各式知識類型為分析的目標。於本節的論述中將進一步將焦點鎖定在教材選擇與教學目標等課程設計實務面上，亦即以學生目標語言能力為判斷基準，將「大一英文」課程教材之內容知識概分為工具技巧性、詮釋批判性與轉化創造性等三大類，期許有助於相關教師選擇教材內容（見圖二）。



圖二、「大一英文」課程的內容知識的組織架構

(一) 工具技巧性知識 (technical or skillful knowledge) 的學習：

任何語言教學皆依附著對於特定語言規範的選擇與編纂（亦指系統化書寫規則形式），它們是要一一傳遞給學習者的。同時也應包括要選取何類文法與發音模式，以及界定何種風格與形式能以規範之姿呈現等不同層次的問題。因此，語言教學對於語言的標準化有一定的貢獻 (Cameron, 2002: 79)。傳統上認為識讀能力只是普遍類同、去脈絡的認知技巧，獨立存在於語言如何、於何處、為什麼、由誰來使用的議題之外。無怪乎，因為在教育中被認定為既知的或是公理的部分皆享有某種不受質疑的安定地位，鮮少會受到非主流者的挑戰，故「今日極少數的人會質疑將識讀能力的發展做為學校教育目標」(Eisner, 1992: 302)。因此，這是外語學習的首要基礎，也是目前「大一英文」課程的主要教學目標（此指進階的識讀能力）。但是，外語學習（尤其是為大專生所安排的外語學習課程）若僅止於此層次的知識複製，則與坊間語言補習班何異？

(二) 詮釋批判性知識 (interpretative or critical knowledge) 的建構：

第二階段的外語學習應該要擺脫純粹語言工具訓練的傳統窠臼。因為，假設一如

Wittgenstein 所言，語言是吾人生物生存的一部分，語言教學就不應該只是文法規則的學習與應用而已。換言之，「在語言教學背後，有許多基礎問題應該提出，如語言、象徵、意義的特性」(Reid, 1962: 33)。在美國，自 1970 年代開始，「意義協商(negotiation of meanings)」的概念即變成外語教學的核心。不論此溝通能力指的是「分享與協商意義和成規」(Breen & Candlin, 1980: 92)或是「在言語事件中的參與者運用訊息資源——如先備經驗、脈絡、其他參與者——以達到理解的過程」(Savignon, 1983: 307)，這種概念皆已滲入第二外語習得的研究與實踐中，而使得外語教學植基於沟通能力培養的觀念上。而溝通目標的達成，端賴溝通雙方對語言文字的詮釋，以及其對於意義的批判。因此，「大一英文」課程亦應該要引導學生認知、詮釋、思考與溝通，利用意義的連結、交融或衝突，以培養具批判精神的國際觀。

(三) 轉化創造性知識 (transformative or creative knowledge) 的培養：

無可諱言，「課程任務是實務導向的，其所呈現的問題必得透過實踐行動才得以解決」(甄曉蘭，2004: 2)。「我們的語言與我們的社會關係正好像一個銅板的兩面。敘述一個字的意義等於是描述該如何使用之，而描述該如何使用之等於是描述字本身將進入的社會交際中」(Winch, 1958: 123)。換言之，大學生的外語學習不應該止於閉門造車、自得其樂的玄思冥想，更應該讓語言發揮問題解決的功用，協助學習者投入更寬廣的人際網絡或專業訓練中。故「大一英文」課程教師當留意如何引導學生結合新舊、中西等多元認知，以創造應用所學於實務中，或讓學習者本身成爲具多元語言思考創造力的地球公民。

綜觀以上所述，這三大環節在學習之初或有先後階段的差別，亦即要先有基本的語言工具操作的能力，才能針對所學做出有深度的詮釋批判；在有了自己的定見後，最後才能轉化與創造。但英語學習的歷程並非到達第三階段後就嘎然而止。它應該是無限循環發展的，圖中的雙箭頭正是用以呈現雙向發展以至緊密結合的實境。

另需補充強調的是，教師在設計規劃課程教材時，一方面要同時關照所選材料是否涵融上述各種類型的外語知識，另一方面亦要留意，不可將學習材料強行分成各種類型依序授課。較理想（尤其是針對大專學生而言）的方式應爲，「大一英文」課程的教師先行自我轉化教學意識，不要再將手中的教材單純視爲外語技巧訓練的資料，而應慣於同時以工具技巧性、詮釋批判性與轉化創造性等三種教學觀點與知識立場去分析建構同一份教材，如此才能不被教材牽著鼻子走，終能活化教材及教出外語世界的生命動力。

伍、結論

在一般學科中，語言文字往往像是空氣般，是視而不見的知識訊息傳遞媒介。但在國內英語教學中，語言文字一方面是教學的目標知識，另一方面又是傳遞國外資訊的符號媒介，其教學功能顯然趨於複雜、課程定位較為多元。但若從課程內容知識的角度分析之，則可以發現：「呈現不同類型知識的主要目的在於，幫助學生了解知識的建構以及反映創造它的社會脈絡，並且協助學生發展出有助於自己成為知識建構者的理解與技巧」(Banks, 1993: 12)。因此，涵融多元類型知識之「大一英文」課程實為值得深度開發的學科之一。

本文針對「大一英文」課程逐項分析了當前現況、其內容知識的假設與實務等議題，最後對於課程內容知識的規劃提出拙見，目的正是希望能夠讓「大一英文」課程重新強化其教育意義與內涵。期盼在從不同角度析釐出「大一英文」課程內容知識的多元特質後，教學者可以反向推估、建構出可涵融各種相關知識型式之課程教材，而不要再僅以聽、說、讀、寫等語文技巧的訓練來簡化「大一英文」課程的內容知識。亦當可避免「大一英文」課程因被單純貶抑為僅具工具性質的課程，而常被與一般專業英文（如「科技英文」、「財經英文」等）相互混淆的窘境。

簡言之，合宜的教材選擇實是「大一英文」課程教學工作者的核心考量之一。因為，不同的教師有意識或是無意識地所具備的知識論背景與教學哲學觀點，盡皆會展現在教師所選擇的英語教材上。是要教出外語語言溝通技巧的操演者？或是要教出能對異文化詮釋與批判的思考者？抑或是教出可駕馭他者語言的創作者？教學目標不應憑空想像，更不能憑運氣讓其漫無目的的發展。若能依循本文所析釐出的英語教學知識特質的判斷規準去分析目前「大一英文」課程教材，當可勾勒預見他日的教學成果，對於「大一英文」課程教學者而言當具理論與實務的助益。

參考文獻

張武昌 (2003)。中華民國英語文教育政策目標及策略。英語教育電子月刊，第二期。

2005年1月12日，取自 <http://ejee.ncu.edu.tw>。

甄曉蘭 (2004)。課程理論與實務——解構與重建。台北：高等教育。

Auerbach, Elsa Roberts (1995). The politics of the ESL classroom: Issues of power in pedagogical choices. In James W. Tollefson (Ed.), *Power and inequality in language*

- education* (pp.9-33). U.S.A.: Cambridge UP.
- Banks, James A. (1993). The canon, knowledge construction, and multicultural education. *Educational Researcher*, 22(5), 4-14.
- Biggs, John B. (1992). Modes of learning, forms of knowing, and ways of schooling. In A. Demetriou, M. Shayer, & A. Efklides (Eds.), *Neo-Piagetian theories of cognitive development: Implications and applications for education* (pp.31-51). London: Routledge.
- Block, David & Cameron, Deborah (2002). Introduction. In David Block & Deborah Cameron (Eds.), *Globalization and language teaching* (pp.1-10). New York: Routledge.
- Bourdieu, Pierre (1991). *Language and symbolic power*. (G. Raymond & M. Adamson, Trans.). Cambridge, MA: Harvard UP.
- Breen, M. & Candlin, C. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1(1), 89-112.
- Cameron, Deborah (2002). The teaching of "communication skills." In David Block & Deborah Cameron (Eds.), *Globalization and language teaching* (pp.67-82). New York: Routledge.
- Eisner, Elliot W. (1992). Curriculum ideologies. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp.302-326). New York: Macmillan.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press.
- Gray, John (2002). The global coursebook in English language teaching. In David Block & Deborah Cameron (Eds.), *Globalization and language teaching* (pp.151-167). New York: Routledge.
- Heller, Monica (2002). Globalization and the commodification of bilingualism in Canada. In David Block and Deborah Cameron (Eds.), *Globalization and language teaching* (pp.47-63). New York: Routledge.
- Mori, Yoshiko (1999). Epistemological beliefs and language learning beliefs: What do language learners believe about their learning? *Language Learning*, 49(3), 377-415.
- Oukada, Larbi (2000). Teaching: An interplay of aims, constraints, conflicts, and compromises. *The Modern Language Journal*, 84(3), 327-338.
- Pennycook, Alastair (1989). The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. *TESOL Quarterly*, 23(4), 589-618.
- Pennycook, Alastair (1995). English in the world/The world in English. In James W. Tollefson (Ed.), *Power and inequality in language education* (pp.34-58). U.S.A.:
-

Cambridge UP.

- Reid, L.A. (1962). Philosophy and educational assumptions. In L. A. Reid (Ed.), *Philosophy and education* (pp.17-40). London: Heinemann.
- Savignon, S. (1983). *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Sternberg, Robert J. and Caruso, David R. (1985). Practical modes of knowing. In E. W. Eisner, *Learning and teaching the ways of knowing: Eighty-fourth yearbook of the NSSE* (pp.133-158). Chicago: University of Chicago Press.
- Vallance, Elizabeth (1985). Ways of knowing and curricular conceptions: Implications for program planning. In E. W. Eisner (Ed.), *Learning and teaching the ways of knowing: Eighty-fourth yearbook of the NSSE* (pp.199-217). Chicago: University of Chicago Press.
- Winch, Peter (1958). *The idea of a social science and its relation to philosophy*. London: Routledge and Kegan Paul.
-

