

多元識讀導向的中學教育學程 英語教材教法探討

陳劍涵

本文因應當前時代潮流與十二年國民基本教育及新課程綱要所需，從「多元識讀」(multiliteracies)的角度進行對師資培育英語教材教法課程的探究。首先，本文爬梳識讀(literacy)的歷史緣由與演進，進而介紹「新識讀研究」(New Literacy Studies, NLS)與「多元識讀」的相關概念及教學法，凸顯現代語文教育強調透過語文進行理解與溝通，體認多樣的社會文化情境差異，進而培養語言學習者思考與批判的能力。其次，本文採質性「錄影分析」(video analysis)為研究方法，進行對研究者所授中學教育學程「英語教材教法」課堂教學之示例分析。最後，本文綜整研究結果與個人在師資培育之教學經驗，提出相關啓示。

關鍵詞：多元識讀、英語教學、師資培育、教材、教學法

收件：2018年5月14日；修改：2018年11月17日；接受：2018年11月21日

An Exploratory Study of Multiliteracies in TESOL Methods and Materials

Chien-Han Chen

Based on current trends and the requirements of the 12-Year Basic Education Curricula, this study examines the TESOL Methods and Materials course in a teacher education program from the perspective of multiliteracies. First, it reviews the literature on literacy and introduces New Literacy Studies and the concepts and teaching framework of multiliteracies. It highlights the fact that current language education views language as a means of understanding and communication in various sociocultural contexts and aims to enhance learners' critical thinking abilities. This study also employs video analysis as a research method, using the researcher's class as an example. Finally, the study's findings and the researcher's experience in teacher education are synthesized to indicate some implications.

Keywords: multiliteracies, TESOL, teacher education, teaching materials, teaching methods

Received: May 14, 2018; Revised: November 17, 2018; Accepted: November 21, 2018

壹、前言

在全球化與國際化的現代，國民的英語文能力仍是一個國家能活躍參與全球經濟體，以及取得資訊與知識來促進社會和經濟發展的重要關鍵。因此全球對於優秀英語教師的師資培育和專業成長需求仍不可忽視。臺灣長久以來以英語作為主要外語（English as a Foreign Language, EFL）來進行教學，對師資培育亦當重視。外語師資培育領域的發展有兩個關鍵因素，一是領域內部的變革，也就是該領域基本知識與相關的教學實務因為專家學者們的努力而逐漸改變。二是外在壓力，如全球化的趨勢以及英語作為國際貿易與溝通上的需要，使得國家教育當局制定新的語言教學政策，以更強的中央力量來控制語言教學與師資培育，如設立歐洲共同語言架構（The Common European Framework, CEF）等標準（Burns & Richards, 2009）。

近年來在教育方面，世界各國也紛紛回應新時代的需求進行改革。聯合國教科文組織（United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, UNESCO）21世紀國際教育委員會於1996年和2003年提出「學會與人相處」、「學會追求知識」、「學會做事」、「學會發展」以及「學會改變」等終身學習五大支柱；歐盟（European Union, EU）於2005年提出「母語溝通」、「外語溝通」、「數學與基本科技素養」、「數位素養」、「學習如何學習」、「人際及跨文化與社會和公民素養」、「創業家精神」與「文化表達」等八項核心素養內容；經濟合作與發展組織（Organization for Economic Co-operation and Development, OECD）則於2005年提出的「自律自主的行動」、「互動的運用工具溝通」與「異質性團體互動」等三大核心素養等，都強調新世代公民須具備的新能力（范信賢，2016）。我國即將實施十二年國民基本教育，其課程綱要強調「素養（literacy/competence）導向」的教育，指「一個人接受教育後學習獲得

知識 (knowledge)、能力 (ability) 與態度 (attitude)，而能積極地回應個人或社會生活需求的綜合狀態」(蔡清田，2014：18)。素養中取關鍵成爲「核心素養」，意指「一個人爲適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度」，強調學習不宜以學科知識及技能爲限，而應關注學習與生活的結合，透過實踐力行而彰顯學習者的全人發展(十二年國民基本教育課程綱要總綱，2014)。

進一步探究語文教育領域的國際趨勢，芬蘭在 2016 年實施的新課綱就認爲，爲了因應不斷改變的世界，學校課程應該透過「跨領域」與「現象爲本」(phenomenon-based) 的學習，來培養學生迎向世界的七項橫向能力，「多元識讀」(multi-literacy) 也名列其中，從課程設計開始就強調師生共同規劃，以重視學生的聲音(洪詠善，2016)。我國十二年國民基本教育語文領域國語文課程綱要也強調「多元識讀」(multiple literacies) 的培養，以打破「能力本位」或「學科本位」的框架，建立平衡取向的語文教育觀(蔡曉楓，2018)。蔡曉楓(2018)同時指出「多元識讀」是各國推動素養教育的主軸，也是公民素養的一部分，意在呈現多元的語文運用可能，不僅包含在生活中所需的基本讀寫能力，也強調在不同學科及場域運用語文以解決問題，培養學生體認多樣的社會情境和文化脈絡，來整合語文訊息進行理解與溝通及高層次的思考和批判。多元識讀強調知識的建構以及文本詮釋的多元觀點和彈性，因此語文教學應重視文本與溝通形式和媒介及文化脈絡的多元性。徐靜嫻(2006)在中學國語文領域課程的研究中即應用多元識讀與動畫敘事，對學生閱讀理解與策略應用、多元識讀之提升與生命經驗分享上有其積極意義。

多元識讀在同屬語文領域的英語文也同樣適用。已公布的十二年國民基本教育課程綱要語文領域——英語文(2018)即強調英語領域的學習應以學習者爲中心，重視語言溝通互動的功能性以獲取新知，引導學生獨立思考和處理與運用訊息的能力，培養學生邏輯思考能力，並激發創造力，甚至進行跨文化反思，提升社會參與並培養國際觀。新課綱將

實施「素養導向」的英語文教育，強調英語文教學中應安排真實的運用情境，發展語言學習者批判思考的能力，建立終身學習的知識、能力與態度，以上均符合多元識讀的教學方針。

因應十二年國教，師資培育也應關注。目前我國英語師資培育制度主要分為三大階段。中小學之英語師資必須至少大學畢業，修畢英語學科專門課程與教育專業課程後參加教師資格檢定考試，通過後進行半年教育實習，方能取得英語教師證書。取得教師證書之後還必須通過競爭激烈的教師甄試，以取得學校正式教職。在現行英語科師培生所修的學分中，英語相關系所開設的專門課程主要提供師培生英語學科內容知識（content knowledge, CK）。在教育專業課程中則主要提供教學知識（pedagogical knowledge, PK），由教育相關系所或師資培育中心開設。Shulman（1986）曾提出 CK 與 PK 此二者交流的重要性，稱為學科教學知識（pedagogical content knowledge, PCK），則由教育專業課程中的「英語教材教法」與「教學實習」兩門課完成，期許師培生能應用所學，提升學科教學能力。

值此新舊課綱交替之際，本研究提出主要研究問題為（一）識讀（literacy）之發展脈絡為何？（二）多元識讀（multiliteracies）的內涵與特色為何？（三）多元識讀在師資培育英語教材教法課程中如何呈現？相關啓示為何？本文首先以文獻探討爬梳識讀與多元識讀的源流與概念，進一步以錄影分析法進行研究者親授之英語教材教法課程示例，提出相關啓示與建議。

貳、從識讀到多元識讀

一、定義識讀

識讀常被視為能「編碼與解碼頁面上的文字」，從此觀點來看，識讀是脫離情境（decontextualized），且是價值中立（value-free）的，這種

能力通常在最初幾年的學校教育中，透過對拼音系統的熟練所獲得（Warschauer, 2006）。但此觀點的問題是拼音原則的運用只是讀者用來解碼文字多元技能之一，而知道如何解碼文字也只是更廣泛地從文章獲取意義的過程之一，Luke 與 Freebody（1999）即提出識讀其實牽涉四種更廣泛相關的實務：

（一）文本的解碼：認知與使用書寫文本的基本特徵，包含字母、字音、拼字與句型結構。

（二）參與文本的意義：從特定文化、機構或社區的意義系統中了解與創作有意義的書寫文本、多元型式文本與口說文本。

（三）功能性地使用文本：詳細研究文本的社會關係，了解與回應文本所顯示不同的文化與社會功能，這些功能型塑了文本的架構。

（四）批判式地分析與轉化文本：了解與回應文本知識並不是中立的，而是代表特定觀點，並默化了其他觀點，文本知識影響人們的想法，可以被批判且用創新的方式重新設計。

學者進一步指出，識讀來自四種知識過程（Kalantzis, Cope, Chan, & Dalley-Trim, 2016）：

（一）教導性識讀：主要來自以物品名稱進行概念化，或教導可以被應用在一般情境的抽象概念，如識讀要從發音規則開始，經由文法的學習，最終檢視儀式性的讀寫風格，其文本的閱讀則鼓勵感受新的事物。

（二）真實性識讀：強調體驗「已知」，由語言學習者自己的興趣、經驗和動機開始，透過寫作以及有意義、有樂趣的閱讀進行自我表達，全語文教學和過程寫作都屬之。

（三）功能性識讀：非常重視「功能性的分析」，以及如何架構文本以提供多元目的的使用，並且是合宜地應用，或學習怎樣創造意義。

（四）批判性識讀：強調「批判的分析」，詰問在溝通過程中意義後面的動機，並開創會促使社會批判反思的文本。當談到個人自我表達與社會認同的時候強調「經驗已知」，談到開創創意與新媒體文本時強

調有創意的應用。

承上，有鑑於識讀處理高度情境化的文本意義，並且包含不同的知識面向，故識讀並不是單數，而應該是複數，因應不同的情況而有許多類別的識讀。在不同情境下有效地運用文本是非常不同的，因此學者常指涉多樣的，晚近稱「素養」的能力，而非只是單項的識讀。Warschauer (2006) 曾舉例，一位美國的大學教授在一所社區社經地位不佳，且學業成績落後的小學成立用電腦寫新聞的課後社團 (computer journalism club)，帶小學生對他們有興趣的故事主題進行研究，在網路上發表當地新聞，更印出自製報紙免費發送社區居民。新聞的主題相當多元化，從當地社區人士 (如救火隊員) 到流行文化的介紹 (如音樂與摔角選手)。這些學生很快發展出多樣的電腦技能，如數位攝影、鍵盤輸入、文書處理等，並提升了報告、寫作與編輯的多元能力。然而該校校長卻有意見，他認為學校應該專注在提升學生的傳統識讀即可。顯然教授和校長對於識讀有不同的概念，校長想的是在此落後學校的學生應該學習「讀寫英語的能力」，以利年度考試考出好成績，而教授則是尋求發展學生的讀寫、語言、研究與媒體等「多元識讀」能力，而這些正是今天的社會所需要的。

我們為何需要修改對於識讀的觀點？主要在於學生在學校內進行識讀的學習與在校外應用複雜能力之間的鴻溝。在學校課程中視語言為技能來教學，卻將學生實際需要在社會上創造意義的能力零碎化。識讀不是存在我們腦袋之中，透過語言教學即可發展的中性技能，而是情境化的，而且和實務無法分割。傳統上識讀只被視為處理印刷文本的能力，無論是讀或是寫，然而自 1970 年代起，這種比較狹義的定義已經被擴增來解釋社會文化的影響，因此複數的「素養」(literacies) 被用來涵蓋人們使用語言與相關能力的不同方式，特別在科技時代新素養不斷出現，如電腦素養、資訊素養、媒體素養、數位素養等 (Warschauer, 2006)。素養有其實用目的，就像語言的使用也和實用目的密不可分。在學校學

習讀寫是素養，玩電玩也是素養，依照食譜來烹飪也是素養。若只是單純視素養為編碼和解碼而沒有考慮到情境，就忽視了讀和寫的複雜本質。

洪文瓊（2011）提出識讀是教育的基礎，傳統學校教育著重口語和書寫文本的識讀，然而如今面對現代社會，教育自然也應面對與回應。西方在二戰之後，在識讀有兩波變革。首先因電視文化的影響，由單軌的文字識讀朝向視覺識讀發展，如相關學者對「新識讀」的研究（The New Literacy Studies, NLS）。在本世紀之交，由於網路化的衝擊，又興起推動「多元識讀」的呼聲。以下分別介紹。

二、新識讀研究

「新識讀研究」在 1990 年代早期由數位學者提出，主要研究在日常生活中的識讀（Barton & Hamilton, 1998; Gee, 1996; Street, 1984）。這些學者引用傳播理論及人類學觀點來研究人類生活中的讀與寫，包括「識讀事件」（literacy events）與「識讀實務」（literacy practices）。因為這樣的研究探討人們在生活上的讀寫應用，識讀也被重新定義。之前識讀被視為和印刷品與寫作相關，而且是一系列的技能，偏向在學校教授。在近代則被視為社會實務，是人們在每天生活中的行為。例如，到銀行辦事是社會實務，包含「簽銀行支票」這樣的識讀事件與「填寫支票」這樣的識讀實務。Scribner 與 Cole（1981）在西非的研究發現當地原住民發明了自己的寫作系統，和學校以英語為主的讀寫能力培養截然不同，因而提出識讀不是單一的，實際上不同型態的識讀實務影響著人們的學習。他們提出的「識讀的心理學」（The Psychology of Literacy）成為新識讀研究的關鍵，從此首次識讀實務被敘述為包含不同面向的實務，可能是不同的空間產生讀寫應用的不同機會，提供人們不同的身分認同，這些多元的認同又帶來不同的識讀實務。例如，人們在社會上、在學校和家中等各有不同的身分，工作中寫的電子郵件和在家中寫電子郵件給朋

友表現自己的方式也相異，這些身分認同豐富了識讀實務。有時這些面向又是內在的，如文化信念或世界觀也影響讀寫的方式，有時又從一個面向延續到另一面向，如家庭作業就是從學校延續到家中來實施。

Heath (1983) 則透過傳播學的俗民誌 (ethnography of communication)，也探討了識讀事件與識讀實務。她在卡羅萊納州鄉下做的研究比較了黑人城鎮與白人城鎮學童的識讀，研究這兩處家長和孩子說話的方式、養育的方式以及孩童如何和家長互動，然後再與在校情形作比較。她發現在這兩個城鎮，家中識讀實務以及學校識讀實務，有著顯著差異存在，例如，教師的孩子們較容易融入學校，因為教師容易傳遞識讀實務給孩子。她並跨地區進行識讀實務的對比分析，例如，她在黑人社區有一位兩歲半的研究對象，因為社區的口述傳統而發展出如詩歌般的口語表現，但這卻和教室的識讀實務沒有相對應的連結。

Street (1993) 提出「自動化的識讀」及「意識形態的識讀」兩個概念。他在伊朗進行人類學田野研究時，將識讀實務區分為三大面向，包含在地區性學校教導與伊斯蘭教相關的識讀、在當地村莊進行水果交易的商業能力、以及新近才在村中和都市中蓋好的州立學校能力三種，使他開始分辨識讀的特定觀點如何連結到的特定思考方式。「自動化」指的是識讀長久以來被視為人們應該取得的物品，特別是被政府機關這樣認為，是獨立的、像東西一樣的概念，無涉任何的情境。這種觀點視識讀為技術技能，寫作能力特別被視為和個人認知過程相關的自動技能。這種觀點呼應某些政府當局認為識讀只是人們可以獲得的一系列技能這種想法，卻沒有考慮人們使用識讀的方式。因此，「意識形態」的識讀就指讀寫應以如何使用為基礎，並與社會的權力結構相關，挑戰了傳統視讀寫為中立的技能，認為識讀是社會情境的實務，成為新識讀研究的主要主張。

Barton 與 Hamilton (1998) 則提出「地區性識讀」的概念，在他們一連串的研究中，讀寫的社會情境本質不斷被發現與記錄。例如，在家

中的說故事、在工作場所寫筆記等，這些不同的識讀實務皆與不同的生活面向相關，如家庭、社區與教室。他們提出讀寫和個人興趣之間的關係，如流行明星、園藝與其他嗜好等主導了人們的識讀實務，也更加協助研究者了解為何識讀對人們重要，以及人們用識讀來做什麼。這方面的研究使我們了解日常生活的識讀實務，認可識讀在不同地方展現的多元性。

Ge (1999) 進一步提出言談、認同與識讀之間的關係，他提出語言應被視為是連結社會情境的。Ge 提出當我們試著了解某個人的語言運用或「言談」(discourse) 時，我們不只是注意口音、音調與說話型態等，也會注意該人的服裝、姿態與肢體語言。他稱語言的運用為小寫的 d 的 discourse，但加上其他因素則成為大寫的 Discourse。Ge 認為讀寫和語言實務都包含在多樣的大 D 之中，如了解的方式、做事的方式、讀和寫的方式都建立與重製在社會文化的實務和互動中。Ge 的研究探討人際之間的互動，以及文字和其他相關因素的重要性，在人際之中人們都有不同的身分認同，透過穿著、言語與行動等表現在外，在不同場域人們有不同的角色認同，甚至是多元的認同。例如，在家中是父母，在學校是老師，而在樂團是樂手，因此 Ge 也同樣重視在社會中的識讀，他提醒為何學校中的讀與寫只幫助到某些學生，可能是因為識讀和權力之間的關係。

新識讀研究與外語的使用及教學也息息相關。戴銘恩 (2009) 就提出以新識讀研究看國際貿易中英語的使用，顯示多元身分與讀寫工具之類別。在英語學習方面，Benson (2001) 提出在香港英語學習者的個案研究，以及 Black (2008) 探究英語學習者透過網路小說 (fanfiction) 的英語作品表現，還有 Lam (2006) 對美國華裔移民在課堂之外的英語學習表現，在在都顯示英語識讀研究受到新興媒體的影響，而展現多元的樣貌。總結而言，新識讀研究提出識讀在以下三方面的運用，值得英語教學參考 (Kalantzis et al., 2016)：

(一) 工作的識讀：能處理多模態的電腦與其他機器介面、正式與非正式的文本等，並能理解從電子郵件到書面報告、網站和資訊管理系統關於團隊、顧客、企業與訓練中多模態的意義，包含口說、書寫、視覺、肢體表達與空間等。就英語教學來說，在社會上與工作上的語言應用，就可視為學習英語的實用目的，來增進學習者實際應用英語的能力。

(二) 公民的識讀：能理解公民素養的多樣層面，從自我導向的興趣或社區團體到團體公民素養，關注當地政府與國家和國際的議題，也參與辯論和思考周詳的決策。從英語教學而言，外語的學習也同時注重培養學習者社會參與的能力，並增進國際視野，期待英語學習者成為負責任的全球公民。

(三) 現代個人與社區生活的識讀：使用新的數位與多模態媒體來接觸文化與表達認同，在每日家庭、社區與網路世界等場域中進行多元的應用。以英語教學而論，能在生活中與多元情境中合宜地使用英語，除了進行溝通外，也透過外語體認多元文化，自是英語學習者不可或缺的基本能力。

三、多元識讀的教與學

在 1994 年一群國際識讀學者群聚美國新罕布夏州 (New Hampshire) 的新倫敦市 (New London)，討論識讀教學如何回應現代社會全球化、科技化與社會多元化的需求，並研擬社會應具備的識讀目標，以及達成該目標所需的教學法 (Cope & Kalantzis, 2000)。他們的討論最終由名為「多元識讀的教學法：設計社會的未來」(A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures) 一文呈現。如 Anstey 與 Bull (2006) 所提出的，「多元識讀」的意思是教育應努力培養學生能夠主動參與社會的未來，並成為其設計者。今日的社會有兩項多元 (Kalantzis et al., 2016)，主要包含脈絡與形式的多元，在脈絡方面包含社區情境、社會角色、人際關係、認同與學科內容等，而形式的多元則包含書寫、視覺、空間、感覺、

姿勢、聽覺等。多元識讀的具體目標拓展了語言學習的定義與範疇，強調在文化與語言多樣化的全球社會，識讀必須納入資訊科技帶來的更多樣化文字媒體的呈現（New London Group, 2000）。

New London Group 進而提出多元識讀的教學法，基於現代社會對多元識讀的需求，探討語言學習者在資通科技（information communication technology, ICT）影響社會中文本與多元文化語境的環境之下，如何充分進行多元文化與語言上的學習與溝通。New London Group (2000) 提出「設計」為多元識讀教學法的核心概念，如設計是職場革新的核心，也是當代教育改革的重心。實務工作者可以運用設計來連結創意的智慧，以持續再設計實務。他們指出「學習」和「產出」都是人類環境的系統、科技、信念與文本等經由設計之後的結果，設計包含了「可供設計的元素」、「設計」與「被設計過的成品」的元素，這些元素使得意義的創造成為動態的過程，而非固守原則而已。

「可供設計的元素」是「設計」的資源，包含各種語意系統如語言與其他語意系統如電影、攝影或姿勢等。「可供設計的元素」也包含傅柯所提「論述的秩序」（Fairclough, 1995），也就是在特定之處和語言使用相關的常規。這種秩序可被視為設計要素的特定組合，其知識建構的過程牽涉再現與再情境化，而非僅為「可供設計的元素」的反覆出現，意義即出現在再現與再情境化的轉變中（Cope & Kalantzis, 2000）。

閱讀與視聽則都是「設計」的例子，設計或多或少重製或改變了既有的知識，社會關係和角色認同，端視設計時的社會條件。設計以產生新的建構和現實的表現來改變知識，透過設計，人們改變和他人的關係，也改變了自己。在設計的過程中，對象與社會關係和知識都重新組合，成為「被設計過的成品」。例如閱聽者視文本為「可供設計的元素」，帶入他們的經驗來製造新意義。聽和讀本身就是閱聽大眾興趣和生命經驗所產出的文本，將「可供設計的元素」改變成「被設計過的成品」。

「被設計過的成品」則是新意義的產物，是意義製造者重製自己

的，並非一種「可供設計的元素」的重複或是多種組合，「被設計」可能是多樣地創意或重製在「可供設計的元素」裡的資源來進行意義的創造。「被設計」進一步成為新的「可供設計的元素」，新的意義創造資源，來自意義自身的歷史和文化模式。經由以上過程，意義創造者可能重塑自己，重構與重新協調他們的認同，不只是主動提出了「被設計」，「設計」本身也轉變了設計者（New London Group, 2000）。

Kalantzis 等人（2016）提出多元識讀的四個知識過程，每個過程又可細分為兩個子過程，敘述了概念轉化為課堂活動的過程如表 1，提供給師生來掌握教學選擇與學習成效。而進一步多元識讀的具體教學法則如表 2，提供具體的教學架構。

在多元識讀理論與教學法在英語學習的相關研究方面，陳劍涵與高熏芳（2011）就提出從多元識讀的角度進行網路專題式高中英語教學的個案研究，探討並分析臺灣高中英文創新教學的案例，期待英語學習者可以成為擁有多元識讀的全球公民。馬莉莉（2012）則在大陸中等職業學校進行多元識讀教法的應用研究，以四大要素進行英語教學活動的設計與實施。鄭羽傑（2014）則進行在大學英語教學的研究，提出網路探究方案相較於傳統教室為主的讀寫教學更具教學成效，且能促進學生多元文化覺察，加強學生對於資訊收集與整合的能力，提升多元媒體素養。鄒霞（2014）則提出大陸大學英語多元識讀教學法的案例研究，以美國文化教材「芭比娃娃」進行主題性教學設計，從四個知識過程進行分析。

表 1 多元識讀知識過程活動類別

活動類別	內容	定義
感受	感受已知	學習者將熟悉的觀點、物品、想法、溝通方式和資訊等帶到學習情境中，並藉由自己的經驗和興趣來進行反思。
感受	感受新知	學習者沉浸在新的情境或資訊中，觀察與參與新的或是不熟悉的事物。
概念化	命名以成爲概念	學習者將事物分類、命名與定義。
	透過理論概念化	學習者連結概念與發展理論來進行推論。
分析	功能性地分析	學習者分析邏輯連結、因果關係、架構和功能。
	批判性地分析	學習者評估他們自己和其他人的觀點、興趣和動機。
應用	合宜地應用	學習者在真實世界或模擬的情境應用知識，來看知識是否在傳統的情境以可預料的方式來作用。
	創意地應用	學習者以創新和創意的方式介入世界，獨特地表達自己的聲音，或將知識移轉到其他情境。

資料來源：Kalantzis 等人（2016）。

表 2 多元識讀的教學法

四大要素	定義
情境學習	教學應利用學生過往的學習經驗，運用生活中的議題作爲素材，甚至連結至學生將來將參與的工作與公共場域的社會議題。
系統化教學	系統化、條理化與明確了解教學設計的意義與過程，在多元識讀的理論之中，必須藉由另一淺顯易懂的教學語言來描述與闡釋教學過程中不同議題的多樣意義。
批判思考	闡釋某種議題的社會文化脈絡，主要使學生退一步來看他們正在學的議題，並能以批判思考能力闡釋此議題和外在環境之間的脈絡關係。
學習遷移	學習的成果能移轉至其他情境或文化場域，並持續產生有意義的新行爲。

資料來源：引自 New London Group（2000）。

參、多元識讀在英語教材教法之示例分析

以上多元識讀的相關研究多為針對英語學習者的研究，然而對於英語師資培育的研究尚缺乏。本研究嘗試針對尚在修習中等學校教育學程中的英語科師培生，以研究者所授「英語教材教法」課程進行示例，運用質性研究中錄影分析為研究方法（吳心楷、宋曜廷、簡馨瑩，2010）。錄影分析在教育的運用特色包括錄影能忠實記錄複雜事件的細節及口語資料以外的事件資訊，能跨越時空限制重複觀看等，其過程可分為「資料收集」、「管理」和「分析」三大部分，包含「登錄」、「選取」、「表徵」、「分析」與「詮釋」五大步驟，環環相扣（吳心楷等人，2010）。

本教學示例錄影收集於某私立大學中等教育學程每學期 18 周，每周兩節「英語教材教法」課程，該教材教法每周進行英語教法演示與討論。資料選取其中一周主題為參與式教學法（Larsen-Freeman & Anderson, 2011），兩節課共 100 分鐘之錄影資料，由教師演示後並帶領師培生進行討論，以質性研究歸納取向進行資料選取分析。該教學法原案例為美國新住民學習英語，但透過教師進行多元識讀的融入以及改編成本土情境的討論引導，培養師培生從情境學習開始，進行對多元識讀的理解與英語教學的啟發。資料登錄方式則以時間區間分成小單位，以「時間目錄筆記」（time-indexed notes）進行。在資料表徵方面則嘗試巨觀編碼，以呈現課堂教學活動過程的內容、序列和流程，並以「事件地圖」（event maps）總結過程大要，提供歷史脈絡，確認重要事件發生的時機，來協助研究者由整體到局部進行探索，對多元識讀進行歸納（吳心楷等人，2010）。

在資料分析與詮釋方面，錄影分析著重描述與分析所得的影像資料以構成有意義的理論主題，以邏輯推理和歸納的方式將零散的資料分類歸納成幾個重要的主題假設，再從紀錄的現象中找出支持主題的證據或實例（吳心楷等人，2010）。本研究以多元識讀的教學法為分析架構，希望了解該法如何使意義的創造成為動態的過程，以下依教學時間軸以錄

影分段進行資料分析編碼與詮釋說明。

「可供設計的元素」指的是「設計」的資源，包含各種語意系統如語言與其他語意系統，以及語言使用相關的常規（New London Group, 2000）。在研究者所授的師資培育英語教材教法課程中，強調模擬不同教學法的情境，引導師培生在該情境中思考身為英語教師該如何進行教學。

在本錄影示例中，首先研究者擔任英語教師的角色，引導師培生進入在捷運淡水站遭遇來自世界各國遊客以英語詢問淡水各景點交通食宿問題的情境。在知識過程方面，讓師培生來「感受已知」，陳述自己在生活中曾被問路，也「感受新知」，進入思考如何以英語解說各淡水景點。以多元識讀的教學法來看，「情境學習」強調利用學生生活中的問題與議題作為素材，甚至連結至學生將來將參與的工作與公共場域的議題。本例教師從學生生活問題的討論，引導至討論觀光業外語說明不足的問題。

教師開始上課，大家互相打招呼。學生已知道一上課要先分享本周來在各自生活中發生的重大事件，今天教師特別提出自己在捷運站被外國遊客以英語問路的經驗。一位學生提出她也被問路過，卻找不到雙語的旅遊地圖來解說。另外一位學生提出她有一次被問路，必須帶外國遊客到旅遊服務中心去。還有一位學生說她的外國朋友即將來淡水找他玩，但卻在捷運站不知如何轉乘公車。學生都表達過，教師也記錄過後，教師繼續說，上周我們討論過為何外國遊客覺得在臺灣旅行不太方便，因為指標大多是中文的，若有英語拼音等也不統一的問題。我希望我們今天上課再多討論一下這個情況。（錄 1-1）

「設計」則是透過閱讀與視聽等行為，重製或改變了既有的知識，社會關係和角色認同。透過設計，對象與社會關係和知識都重新組合，成為「被設計」的產物，改變了自我和他人的關係，也改變了自己（New London Group, 2000）。在本例中，研究者引導師培生透過「概念化」的

歷程，學習將事物分類，命名並定義成概念，如「這個外國女子想做什麼？」「這些外國男子要去哪裡？」「他／她們在做什麼？」學生練習連結概念與發展理論來進行推論，他們想像在圖片裡面女子和男子的感受，推論出「女子能順利到達想去的地方嗎？」在多元識讀的教學法中，此階段屬於「系統化教學」，也就是系統化與條列化來明確了解教學設計意義的過程，藉由淺顯易懂的教學語言來描述與詮釋外籍遊客的需求。

教師給學生看一段外國遊客來臺問路的影片，一位外國女子拉著大行李在捷運站東張西望，而在捷運站牆上的地圖旁有幾位外國男子以外語討論著地圖。教師告訴學生們說這位女子要去淡水漁人碼頭的旅館，然後開始了以下的討論。“What do you see?”（你看到什麼？）學生回答一位外國女子和男子們。“What is she doing?”（她在做什麼？）教師繼續問。學生們稱這女生為 Mary，她正為迷路而不知所措。教師繼續問“Who are these men?”（這些男子是誰？）“What are they doing?”（他們在做什麼？）學生們回答。接下來教師要學生想像在圖片裡的人的感受。“How does this young girl feel?”（女子有什麼感受？）“Is she happy? sad? or scared? why?”（她開心嗎？難過？還是害怕？為什麼？）“How do these men feel? What are they discussing?”（男子們又有什麼感覺？他們在討論什麼？）教師繼續詢問，試圖讓學生連結問題和他們自身的生活經驗。（錄 1-2）

在此過程「分析」的能力也很重要。本例中透過教師的引導與提問，學生分析該議題情境的邏輯架構、因果關係和功能等，進行「功能性分析」，同時也評估他們自己和他人的觀點，興趣和動機，進行「批判性分析」（New London Group, 2000），如「你曾經在國外發生這種情況嗎？你有因為語言不通而產生困擾的經驗嗎？」多元識讀教學法中的第三階段「批判思考」即著重分析社會議題的社會文化脈絡，使學生以批判思考能力闡釋此議題與外在環境的關係。

“Did this happen to you?”(你曾經發生這種情況嗎?)“Did language barriers bother you?”(你有因為語言不通而產生困擾的經驗嗎?)教師問這些來情境化這個問題。“What do foreign tourists need? How do we help them?”(外國遊客需要什麼?怎樣能協助他們?)最後教師還是透過一連串問題,邀請大家來討論如何解決這種狀況,“What can Mary do? How would you help her?”(Mary 可以怎麼做?你會怎麼協助她?)等,並盡量以英語來討論。(錄 1-3)

「被設計過的成品」則是賦予新意義,是意義製造者多樣的創意或重製在「可供設計的元素」裡的資源來進行意義的創造,而非原來「可供設計的元素」的重複或是組合,進一步成為新的「可供設計的元素」。(New London Group, 2000)。意義創造者可能重構與重塑了他們的認同,不只主動提出「被設計過的成品」,且「設計」本身也轉變了學習者。本例中教師繼續引導學生撰寫淡水景點的英語導覽手冊,希望能滿足外籍旅客的需求,學生不但以行動處理了自己的問題,更進一步轉變了自己,學習到以後有類似的問題即可自行採取行動來解決。

既然對於 Mary 的問題的解答之一是提供淡水景點的英語導覽手冊,教師問全班該如何設計此本手冊。教師引導大家以英語撰寫內容,如“*What should be included in this booklet? How do you want to design it?*”(應該怎樣設計這本手冊的內容呢?你要如何開頭?你要寫什麼?然後呢?)教師如實把學生的答案紀錄在黑板上,他邊寫邊唸出來,並要求學生一起唸。當他們唸完,教師邊指著字邊問他們有沒有要更改任何字。當他們改完,每個學生每次要唸一行,直到每個學生都讀過不同的行段。(錄 1-4)

在本階段的知識過程方面,「合宜地應用」是主要目的,學習者在真實的社會情境應用語文知識書寫導覽手冊。「創意地運用」則是學習者以創意獨特表達自己的聲音或將知識移轉到其他情境,本例中若可以

引導學習者在導覽手冊中運用創意撰寫景點介紹，並延伸到其他交通、住宿等資訊需求，就較能達到本目的。

學生接下來分組撰寫淡水景點的英語介紹。當他們討論此手冊內容時，他們想確定這英語的內容是沒問題的。教師要他們重新閱讀自己寫的初稿，回家作業就是要繼續編輯這本手冊。在下節課學生會互相讀對方寫的景點英語介紹，並將需要修正的地方都整合在團體的草稿中才付梓。這節課最後就以學生喜歡或不喜歡幫助外國人的原因做結，他們也回應教師詢問關於今日學到以及未來想學的東西。(錄 1-5)

而在多元識讀的教學法中最後的「學習遷移」則將學習成果移轉至其他情境或文化場域，並持續產生有意義的行為。如本例中教師引導學生撰寫英文導覽手冊，並真正印出提供給需要的外國遊客，互相學習景點介紹的撰寫方式，有利將此學習移轉至其他社會議題情境或場域，達到為語言學習者賦權 (empowerment) 的作用。

肆、示例的意涵與啟示

本文回顧識讀發展的緣由與歷程，探討「新識讀研究」與「多元識讀」的基本概念、知識過程與教學法，進一步以英語教材教法之「參與式教學法」進行課程錄影示例分析，最後從「英語教材」、「英語教法」和「師資培育」等面向，包含研究者多年任教中學英語課程與大學師資培育英語教材教法課程的經驗，提出多元識讀對英語教材教法的相關啟示與討論。

首先，在英語教材方面，多元識讀強調語言學習面向的多元，除校內正式的學習，更不可忽略校外應用的重要性，因此學習素材是多模的 (multimodal)，更是情境化的 (contextualized)，教科書不等於教材的全部。近代英語教學界強調英語教材的真實性 (authenticity)，如機場與車站的時刻表、車票上的文字訊息、餐廳菜單與電影時刻表等均可成爲生

活化的學習教材，進而培養各式的「素養」。陳劍涵與高熏芳（2011）的研究探討一所高中的英文課運用網路專案式學習，不但提高學生英語學習動機，更培養了現代社會所需的多元能力。陳劍涵與陳麗華（2015）進一步在大學師資培育課程中探討以網路國際交流重構學習者的教材，呼應本文中參與式教學法認為學習者的對話與行動也可成為珍貴的教材內容，在跨國的交流中學習者能打破意識形態，更深入了解自己與他人的文化。

另一方面，若仍使用教科書，唐淑華（2017）也從閱讀素養的角度提出對現行教科書的檢視與比較，提出未來教科書「以學生為主體」進行設計的建議。若要落實多元識讀的理念，就必須揚棄 Freire（1972）批評教師只透過一元化的教科書「存入」（deposit）知識給學生，好像教師都知道學生需要學習的東西。反之，教育的過程應該是以學生的生活、當地的文化風俗與議題作為學習的內容。這樣一來，教師不再只「存入」知識，而是允許學習從學生自身出發，從學生生活中選擇真實生活的議題來提問與探究，並促使學生參與在問題解決的開放過程中。

研究者曾擔任中學英語教師，發現教學現場仍以固定的英語課本教材進度為主，缺乏生活化、情境化的英語教材，導致學生學習興趣缺乏，教師常因授課時間不足而「趕進度」，然而英語學習是否真有固定的內容和進度可言？英語能力的培養應該是多元、客製化、能力取向的，而非侷限在僵硬的教材進度中。研究者進行本文研究之時也蒐集參考各師培大學英語教材教法課程之課程大綱，發現在教材部分仍以探究各版本英語教科書的內容為主。從多元識讀的角度來看，研究者認為在有形的教科書內容討論之外，更重要的是培養準教師依據自我獨特的教學情境與學生需求，能獨立或與其他教師協同共備設計英語課程與自編教材的能力，不但符合新課綱中對素養導向課程與教學的需求，也增加教師的專業能力。

其次，在英語教法方面，可適度融入「批判性讀寫素養」（陳秋蘭，

2015)。如前文所述，語言學習與教學本身即非中性的，是政治、文化、權力的角力，批判性讀寫素養藉由文本來分析與改變社會權力的結構關係，透過培養讀寫素養來採取社會行動，參與並融入民主社會（Freire, 1972）。多元識讀的啓示在於新世代學習者和教師的圖像已經改變（Kalantzis et al., 2016），新學習者將使用多元來源和媒體進行資訊研究，從多元觀點分析想法，以知識建構者的角色在團隊中合作，處理與解決困難的問題，來為他們自己的學習負責。在課外他們繼續獨立學習，並與其他學習者緊密合作形成集體智慧，且能批判地自我評估自己的思考和學習。新世代教師必須能設計學習環境，使學習者成為主動的知識創造者，而非僅只傳遞內容，而是提供多樣的學習途徑給不同的學生。新世代的教師能和其他教師合作，分享學習設計，持續評估學生的學習與進展，創造最合適的學習經驗給不同的學生。

最後，從師資培育的角度提出對英語教材教法課程的相關啓示。教學是非常複雜、且同時高度心智性與社交性的活動，受到歷史、文化和身體、情緒、動作等許多個人因素影響。特別就語言教學而言，教師對於語言本質和語言教學的觀點以及在教學場域中個人所處特別的社會文化環境知識更加不同。每位教師的語言學習歷史都是獨特的，影響著個人學習如何進行語言教學，面對的教學場域也有其獨特需求，而這樣的需求變化多端，教師必須在有限的時間和注意力中努力去滿足。教學法可以協助教師進行教學行動背後有意識的思考，讓教學技巧具體化（Shulman, 1987）。透過教學法的理解與思考及應用，師資培育者能幫助未來教師更了解自己的需求，例如，基本的假設，價值與信念，而且會反思的教師能擔負起改進社會的角色（Clarke, 2007）。

然而，因應每個教學情境的特殊性，並呼應多元識讀強調情境化與脈絡化，學習教學法的目的並不是要框住語言教師，只獨尊某種教學法。語言教師的學習是社會建構出來的，且綜合了個人、課程與環境等所有知識（Johnson, 2006）。語言教師同時是這些知識的使用者與創造

者，能在複雜的社會、文化與歷史情境下決定如何把語言學習者教到最好。Richards (2008) 也呼應，傳統觀點常視教師的工作是要應用理論到實務上，但晚近的觀點卻是實務的理論化。因此教師不是理論的消耗者，而應該是實務工作者和理論的產出者 (Savignon, 2007)。因此師資培育必須教導「反身性」(reflectivity) 來幫助教師重塑其經驗 (Freeman, 2002)。例如，在研究者的課堂中，師培生模擬演示各種教學法，並反思討論各方法的優缺點與其侷限性，再透過至中學課堂的實地觀摩及議課，融合與擷取各方法中，適合運用在個人情境的教學技巧，達到統整與思考的目的。

參考文獻

- 十二年國民基本教育課程綱要語文領域——英語文 (2018)。
- 十二年國民基本教育課程綱要總綱 (2014)。
- 吳心楷、宋曜廷、簡馨瑩 (2010)。錄影分析在教育研究應用。《教育科學研究期刊》，55 (4)，1-37。
- 洪文瓊 (2011)。多元識讀：二十一世紀教育新課題。取自 <https://drive.google.com/file/d/0B6223TZwr-38Y2U3ZWY0YTgtZTkxNi00ZjViLWJiYmMtYmM4ZmNlNTNiODk5/view>
- 洪詠善 (2016, 4月)。學習趨勢：跨領域、現象為本的統整學習。《國家教育研究院電子報》，134。取自 http://epaper.naer.edu.tw/index.php?edm_no=134&content_no=2671
- 范信賢 (2016)。核心素養與十二年國民基本教育課程綱要：導讀《國民核心素養：十二年國教課程改革的DNA》。《教育脈動電子期刊》，5。取自 <https://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/img/67/379316110.pdf>
- 唐淑華 (2017)。培養閱讀素養，何必遠求？從設計一本「以學生為主體」的中學課本開始。《教科書研究》，10 (2)，1-31。
- 徐靜嫻 (2006)。多元識讀與動畫敘事課程在國語文領域統整中的應用：一個統整課程發展與探究之經驗。《師大學報》，51，55-77。
- 馬莉莉 (2012)。淺談多元識讀教學法在中職英語教學中的應用。取自 <http://www.lunwenda.com/thesis/2017/114338.html>
- 陳秋蘭 (2015)。批判思考的理念與英語教學應用。載於陳秋蘭、程玉秀 (主編)，培養思考力：以高中階段英語教育為例 (頁 1-16)。臺北市：文鶴。

- 陳劍涵、高熏芳 (2011)。網路專題式外語創新教學之實施：全球教育的個案研究。《教育研究月刊》，206，49-62。
- 陳劍涵、陳麗華 (2015)。以網路國際交流重構學習者教材知識的契機與實例。《教科書研究》，8 (1)，109-134。
- 鄒霞 (2014)。大學英語多元識讀教學法案例研究。《當代教育理論與實踐》，6 (3)，131-133。
- 蔡清田 (2014)。國民核心素養：十二年國教課程改革的 DNA。臺北市：高等教育。
- 蔡曉楓 (2018, 2月)。國語文新課綱「多元識讀能力」的意涵解析。中小學師資課程教學與評量協作電子報，8。取自 <http://newsletter.edu.tw/2018/02/09/國語文新課綱「多元識讀能力」的意涵解析/>
- 鄭羽傑 (2014)。網路探究方案中臺灣中部非英語系大學生英文讀寫表現、多元文化覺察及多元媒體素養之效益研究 (未出版之博士論文)。國立高雄師範大學英語系，高雄市。
- 戴銘恩 (2009)。國際貿易上的英文文字讀寫：身分、設計、與論述社群 (未出版之博士論文)。國立嘉義大學國民教育研究所，嘉義市。
- Anstey, M., & Bull, G. (2006). *Teaching and learning multiliteracies: Changing times, changing literacies*. Newark, DE: International Reading Association.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in context*. London, UK: Routledge.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. London, UK: Longman.
- Black, R. W. (2008). Digital design: English language learners and readers reviews in adolescent fan fiction. In M. Knobel & C. Lankshear (Eds.), *A new literacies sampler* (pp. 115-136). New York, NY: Peter Lang.
- Burns, A., & Richards, J. C. (Eds.). (2009). *The Cambridge guide to second language teacher education*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Clarke, M. (2007). *Common ground, contested territory. Examining the roles of English language teachers in troubled times*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London, UK: Routledge.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis*. London, UK: Longman.
- Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. *Language Teaching*, 35(1), 1-14.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth, UK: Penguin.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourse* (2nd ed.). London, UK: Taylor and Francis.
- Gee, J. P. (1999). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. London, UK: Routledge.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Johnson, K. (2006). The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL Quarterly*, 40(1), 235-257.
- Kalantzis, M., Cope, B., Chan, E., & Dalley-Trim, L. (2016). *Literacies* (2nd ed.). Port Melbourne, Australia: Cambridge University Press.
- Lam, W. S. (2006). Re-envisioning language, literacy, and the immigrant subject in new mediascapes. *Pedagogies: An International Journal*, 1, 171-195.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching* (3rd ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Luke, A., & Freebody, P. (1999). A map of possible practices: Further notes on the four resources model. *Practically Primary*, 4(2), 5-8.
- New London Group. (2000). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 9-38). London, UK: Routledge.
- Richards, J. (2008). Second language teacher education today. *RELC Journal*, 39(2), 158-177.
- Savignon, S. (2007). Beyond communicative language teaching: What's ahead? *Journal of Pragmatics*, 39, 207-220.
- Scribner, S., & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge-base and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Street, B. (Ed.). (1993). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Warschauer, M. (2006). *Laptops and literacy: Learning in the wireless classroom*. New York, NY: Teachers College Press.