

眾聲喧嘩？跨界思維？——論「教學轉化」的 意涵及其在文史科目教學上的應用

唐淑華

本文嘗試梳理出「教學轉化」一詞的意涵，首先從「轉化」一詞的字源學下手，再談其在各學門領域內的使用情形，最後則回到教育領域文獻，以探討其在教學上的意涵。本文企圖透過跨界思維，歸納整理出兩層面的「教學轉化」原則，第一層面轉化工作主要是老師針對教材內容進行個人層面的轉化，以使自己的視域與作者的視域交融；第二層面轉化工作則在協助學生克服時空的限制，尤其應善用教材與教法層面的輔助，以幫助學生達到經驗上的轉化。本文並提出個人曾在中小學研究之發現，供文史科目老師教學參考之用。

關鍵詞：教學轉化、跨界思維、文史科目教學、轉化

收件：2011年3月1日；修改：2011年4月18日；接受：2011年4月22日

Cross Disciplinary Thinking or Noisy Distraction? The Significance of Transformative Teaching and Its Application in Language Arts and History

Shu-Hua Tang

This paper attempts to tease out the many meanings of the term “transformation in teaching.” First, the author studied dictionary usages, then reviewed literature in various disciplines, and finally examined what the term means in the field of education. Cross disciplinary thinking suggests that the broad meaning of this term is a principle that consists of two basic levels. The first is a personal level in which the perspectives of instructor and textbook editor are brought together. The second is a pedagogical level in which effective teaching methods are developed to transform students’ experiences. The author applies these principles to the teaching of language arts and history as reference material for teachers.

Keywords: transformation in teaching, cross disciplinary thinking, language arts and history teaching, transformation in education

Received: March 1, 2011; Revised: April 18, 2011; Accepted: April 22, 2011

壹、前言

“Buzzword”是英文中一個由擬聲字衍生出來的單字。它相當傳神的描繪出，一些時髦詞彙就像蜜蜂、蒼蠅、蚊子般成天在我們耳邊嗡嗡嗡嗡（buzz）吵個不停的現象。不妨想像一下：被這些永不止息的聲音所包圍，那是一個多麼惱人又無奈的畫面呢？¹

然而生活中我們的確被許多 buzzwords 所包圍。例如「全球化」、「多元化」、「web 2.0」等詞，皆成爲這個世代中的時髦話。它們充斥在各類報章媒體中，彷彿不懂得這些語彙，便顯得跟不上流行。而在教育領域中，亦有相同情況存在。許多教育術語變得人人琅琅上口，不但被教育界的人士一再使用，甚至也輾轉使用於其他學門領域中（雖然用法可能已大不相同）。這樣地廣泛使用，有時的確可以將這些詞彙的內涵發揚光大，達到增益或創新的效果；有時卻反而更令人陷入五里霧中，誤導大眾對這些詞彙的理解。有關於「轉化」（transformation）一詞，筆者認爲便有此危機。筆者曾以“transformation in education”爲關鍵詞在 Google 上搜尋，發現竟然可以檢索到近十萬筆資料；而若再縮小範圍，以“transformation in teaching”進行檢索，也有兩萬多筆資料。進一步閱讀，會發現「轉化」一詞不但被廣泛使用，它所指涉的內容也真是五花八門，千奇百怪。

這樣眾說紛紜的現象，實在非常容易造成各自表述，不利於形成聚焦的專業對話。例如，有些談「轉化」的文獻，是在探討課程綱要層級的轉化；有些則是在處理教科書層級的轉化；還有一些是以教師爲著

¹ 可譯爲「流行詞」、「時髦詞語」或「漂亮口號」。根據維基百科，“buzzword”原指一種「專業術語」（jargon），但由於它被外界過度使用，以致於它不但成爲一種時髦或風潮，亦讓非此專業領域的人也愛使用。但在使用上，專業術語與 buzzword 最主要的不同在於：前者是爲了利於圈內人溝通方便所創，而後者卻是爲了向人炫耀而用。因此這些時髦語在使用時，常常偏離原義，或被誤用而不自覺。有興趣的讀者可參閱 <http://en.wikipedia.org/wiki/Buzzword> 網頁上的相關說明。

眼，探討老師是如何透過教學設計以進行轉化；另有一些則是思考如何將媒體融入教學以進行轉化學習；甚至還有一些則擴大範圍談到組織層級的轉化。可見在探討「轉化」此議題時，首要工作便是將這些文獻梳理出不同理論脈絡，以便進行各層級的討論。

不過有趣的是，在上述資料檢索的過程中，筆者意外地發現有些文獻雖然並不直接與教育有關，然而其觀點卻反而更可作為教學上的參考。例如，物理學界在使用「轉化」此詞時，乃是指不同介質之間，當阻抗性質不同時，便會需要使用這種轉換，此即「變壓器」(transformer)的功能；而數學也有所謂「轉化理論」，主要是在處理變項之間的函數關係。這些來自不同學門領域的概念，究竟是無關的內容？抑或可以成為教育領域的養分？這是筆者在資料檢索時最感興趣的問題。尤其當我們以近年來頗為流行的「跨界」思維觀之，許多新觀念都是源自於舊觀念再予以創新，而不同領域之間互通有無也是時有所聞之事。因此本文亦企圖整理這些文獻內容，並嘗試梳理出「教學轉化」(transformative teaching)一詞借用跨界思維的新意涵。²

最後，由於個人過去的研究經驗中，有許多與中小學教師合作設計教學活動的經驗，因此亦將以這些研究內容作為本文的田野資料，以瞭解此意涵應用於文史科目教學的可能性。

綜上所述，本文首先從「轉化」一詞的字源學下手，再談其在各學門領域內的使用情形，最後則回到教育領域文獻，探討其在教學上的意涵；並希望透過跨界思維，探討有哪些教學轉化原則是教學現場老師可以作為參考依據之用。

² 「教學轉化」為國內教育工作者常用的語彙，但若就其英文原文觀之，則似宜翻譯為「轉化型教學」較為恰當，因此在本文中二詞並不特別區隔，會依上下文內容而交換使用。

貳、「轉化」一詞在字源學上的意義

首先，根據字源學上的解釋，“transform”一詞作為動詞，乃是指「使改觀、使變形、使轉化」的意思，意即在「形式」(form)上有所轉變。因此在字典中“transform”一詞解釋為：「在外形上、形式上或品質上的改變，尤指以一種正向、改善的方式進行」(朗文出版公司辭典部編，2004：2135)。³

而在同義詞辭典中，我們亦可找到其同義詞包括：“transmorphose”（帶有一種由魔法引起變形或產生的結果不可思議的含義），“transmute”（指事物基本的變化，尤指自低級向高級的變化），“convert”（強調事物細節的改變，以使其適合新的用途或作用），“transmogrify”（指古怪、令人迷惑、甚至是荒謬的變形），“transfigure”（指外觀上有一種美化或升高的改變）等（王正元，2004：1601）。

歸納上述內容，可發現「轉化」一詞的字源，乃是指：「把一個事物改變成另一個事物」或「一種形式換成另一種形式」的意思。此種改變通常隱涵著轉化後的結果不但異於原來的形式，且品質上也優於（或高於）原來的形式。可見我們若將「轉化」一詞視為「轉」與「化」兩部分，則除了有「轉」的形式發生之外，還應有「化」的品質提升才是。筆者認為此二指標應該是我們在評鑑「轉化」是否產生的重要依據，也應該是我們在觀察一個老師是否成功地進行「教學轉化」時所需採取的標準。換言之，我們應該針對老師所設計出來的內容，分別就其「轉的形式」以及「化的品質」兩方面予以檢驗，如此才能看見教學轉化的全貌。尤其許多認真的老師在備課時，的確會想盡辦法將教科書內容作變化（楊雲龍、徐慶宏，2007），他們會透過其專業背景、教學經驗或生活經驗來擴充教材內容（此符合了形式方面的「轉」），然而常令筆者感到好奇的是：這樣忙碌的教學作為，是否便保證了在品質方面「化」的產

³ 其原文為：“completely change the appearance, form, or character of something or someone, especially in a way that improves it”

生呢？亦即，學生是否享受到較優質的學習品質？有關此問題，將是下文接續探究的重點。

參、「轉化」一詞在各學門領域的使用情形及其對教育的啟示

一、生物學、電學、文學、數學等非教育學門對「轉化」一詞的解讀

（一）「轉化」的一般性用法

在生活語言上，「轉化」是一個頗為常用的詞彙。尤其在生物學、電學、文學等學門中，常會使用此詞以描述狀態的改變。例如，在生物界中，許多生物的成長便直接涉及「外形」的改變（如，蝌蚪變成青蛙、毛毛蟲變蝴蝶），因此“trans-form”一詞在生物學上的使用，是非常貼近其原義的。而在電學上，“transform”則是指「使（電流）變壓；變換（電流）」（如，發電機可將機械能變成電能）；在文學表現上，“transform”則指「轉化」的修辭手法（如，寫作時採擬人法將具體事物予以人性化）。此外，在數學學門中有一派理論稱為“transform theory”，主要是將數學問題做一個簡化的動作。最有名的轉化理論，如光學上的傅立葉變換理論（Fourier transform theory），透過這類轉化，可將某個變項轉化為另一個成份的變項（如時間上、波長上的導數）。以「光」為例，我們便可將不同顏色的光轉化為不同大小的「頻率」，此種關係可視為一種函數的關係。亦即，透過此種轉化，一些原先看似無法比較的變項便可以逕行比較；相對的，一些看似特殊的現象亦可進行一種較為普世的詮釋。

（二）可應用在教育上的跨界思維

上述概念雖然出現在非教育學門的文獻中，但筆者認為所揭示的概念卻頗可作為教育工作者的參考。例如，一般老師在教學前，皆會針對

教材內容進行各類型的教學準備（轉化便是其中一項工作）。然而借用物理學的轉化概念，轉化的前提乃是因介質的阻抗屬性不同而顯現出其必要性，那麼是否所有教材都需要進行轉化呢？這是筆者在閱讀文獻時首先產生的問題。換言之，幫助學生將一個他們無法自行消化處理的學習內容，作形式上的轉換，好讓他們可以習得該教材的目標，固然是教師專業能力的展現；然而若教材內容已相當符合學生的理解能力，則這時的協助重點便顯然不再是進行轉化，而是涉及其他性質的活動了。例如，也許是提供學生更多的練習，讓他們達到精熟的程度；也或許是提供實作機會，讓學生能夠將習得的知識內化等。總之，這些雖然都有益於提升學習的品質，但卻未必屬於轉化的範疇。⁴ 因此是否要作轉化，在老師心中應該要有一套判斷準則才行。至於這套準則為何，在筆者看來，答案仍要回到 Bloom 的認知教學目標來思考（Anderson & Krathwohl, 2001）。舉例而言，在教授一篇文言文時，老師心中究竟設定了哪一個層次的目標？若這堂課的教學目標僅設定在「記憶」、「了解」層次，則教導學生難字、語詞解釋、修辭手法等，應該算是頗為合理的作法；反之，如果設定的目標是在較高層次的「分析」、「評鑑」等，則教學重點便不應該局限在字面意思上的解釋，而是幫助學生跨越文字的限制，去理解文字背後的「道理」（如，是什麼生命體驗讓司馬遷會說出「人固有一死，死或重於泰山，或輕於鴻毛」這句話？）因此，為了達到後者的目標，老師才需要進行教學轉化；而轉化的重點便在幫助這個活在 21 世紀的年輕「接收器」能夠理解那個兩千多年前的年老「發送器」所送出來的訊號。也因此，除了生字語詞的語文教學之外，老師當然得居中扮演一個「轉換器」的角色，使得兩個生活經驗看似截然不同的人卻能

⁴ 有關提供學生練習或實作機會是否屬於教學轉化的範疇，實乃見仁見智的問題。因為這些經驗確實可拉近或消弭專家概念與生手經驗之間的落差，然而由於在本文中，筆者乃是借用物理學的轉化概念，認為教學轉化的前提乃是因「介質的阻抗屬性不同」而顯現出其必要性，因此更強調在學習階段前期，老師透過將教材內容作形式上的轉換，以幫助學生理解他們無法自行處理的學習內容。因此在本文中，筆者固然肯定這些活動的價值，但並不認為他們是屬於教學轉化的討論範疇。

夠找得到交集，並產生「共鳴」的喜悅。換句話說，學生的「接收頻率」與教材的「傳送頻率」若能夠達到同步的效果，乃是因為老師稱職的做了「轉」與「化」的工作；而身為「代言人」身分的老師，⁵當然也應該時時檢視自己對於教學內容所設定的學習目標是否得宜，如此課堂中的各項活動才能成為知識上的饗宴。

綜上所述，為了提升教學轉化的品質，教師在教學之前，必須對於教學目標與學生的準備狀態皆有所評估，才不會犯了「多此一舉」抑或「誤判情勢」的錯誤。而除了事前評估之外，更應持續進行事後評鑑，使得經過轉化之後的教學內容，的確如「毛毛蟲變蝴蝶」般，有相當優質的水準才行。否則忙碌一場，卻無助於學生的學習品質，不但是相當諷刺的一件事，也終將耗損老師的教學能量與學生的學習興趣。凡此種種，筆者認為皆回扣到「轉」與「化」的兩項重點：亦即在形式上與品質上皆應詳加考察，以產生實際的效益。

（三）衍生的相關議題

根據上述內容，筆者認為一些相關議題是未來可以持續關注的，例如，在教材方面，究竟目前中小學教科書中，有多少比例的課文是需要透過教師予以轉化，學生才易接收到「訊號」？而這些課文若確實有其存在的必要性，那麼教師手冊中是否也已貼心地將教材做一個分析，清楚陳述課程設計的理念，並羅列各種可能的轉化方向呢？上述問題皆是在探討教學轉化時的相關配套作法。

筆者曾經以 97 學年度 6 個年級三大版本的國語課本為研究對象，⁶分析哪些內容是現場老師在進行學業面向情意教育時須進行教學轉化的

⁵ 老師是否僅是「代言人」身分，或者還身居「創作者」的角色，學者們有不同的意見。Ben-Peretz(1990)曾提出「樂器」(instrument)、「演奏者」(musician)與「作曲家」(composer)三種比喻，來說明老師可能扮演的角色。而本文採取「老師是一個演奏者」的看法，亦即一個有創意的老師雖然會對曲子（此乃指課文）加上個人的詮釋，但還不至於廢棄全曲，甚至重寫曲子。

⁶ 分別為南一、康軒及翰林三家出版公司。

教材（唐淑華，2010a）。⁷結果發現，在總分析的 478 篇課文中，僅有 17 篇課文（占 3.6%），是真正不須經過轉化而與學業面向情意教育有直接關係的。這類課文明白地呈現一個學習者爲了達到某個學業方面的目標（或歷經某項學習挫折與困難），他／她如何展現努力不懈的個人毅力進而達成夢想的過程。雖然寫得這麼「白」的課文未必能夠引起學生的興趣，不過由於這類課文並不需要教師轉化，學生甚至可以自行閱讀而學習到課文想要傳遞的道理，因此筆者稱此類課文爲「自助式」的文章。

相對而言，在分析中，筆者便發現有一類課文是屬於「無關卻還有救」的文章（唐淑華，2010a）。因爲，這類課文所談的主題乍看之下與學習無直接關聯的，而就分析類目來看其內容也不符合指標的條件。然而，若經過教師加以轉化，則文中所傳遞的價值或態度卻相當能夠應用在課業學習上。這類課文不但極需要老師的轉化，就某個程度而言也在考驗著老師的教學功力。例如，翰林版第四冊〈爬山〉，作者敘述了自己爬山的情形，努力爬到山頂，不半途而廢，最後享受到大自然的過程（何翠華、黃聲儀主編，2008）。像這類文章所要傳遞的訊息，其實與學習中所需要的毅力及不放棄堅持下去的決心，是異曲同工的概念。由於這類文章數量頗爲可觀（共有 81 篇，占 16.9%），因此筆者認爲這是一個深具開發潛力的園地。而如何加強教師教材轉化能力，將這些看似無關的課文轉化爲情意教材，便是一大考驗。

由於臺灣的教師普遍依賴教師手冊（周珮儀，2002），教師手冊若能給予老師更爲具體的建議，或者教師專業成長活動中能夠針對這類課文進行深入研討，筆者相信不但會具體造福現場老師，對於在推動許多教改理念與情意教育工作上也將更能夠落實。

⁷ 根據唐淑華（2004），學業面向情意教育主要在培養學生「樂在學習」的態度，以及「適度的挫折容忍力」。

二、宗教、行政管理、政治學等非教育領域對「轉化」一詞的解讀

(一)「轉化」的一般性用法

筆者在進行文獻探討時，發現宗教學、行政管理學、政治學等領域也會使用「轉化」一詞，然而其指涉對象卻由「個體」(individual)的轉變，談到「組織」(organization)的變革，甚至擴大到「國家」(nation)的重建。

當「轉化」一詞用來指涉「個體」時，常是用以說明人生態度是需要經過轉化的(如，「化危機為轉機」)；⁸個人性靈上的成長亦須有所轉化，例如宗教領域上便會特別使用“self-transformation”一詞來描述個人身心靈成長。以佛教為例，會企圖透過冥想(meditation)來轉化個人生命品質；基督教則透過研讀聖經以產生性靈上的轉化(spiritual transformation)。

而就組織的層面而言，行政管理領域的文獻還會探討領導者應在其人格特質上有所轉化，例如，有關「轉化領導」(transformative leadership，或譯為「轉型領導」)等文獻，便在探討此議題。Daszko 與 Sheinberg(2005)曾引用 W. Edward Deming 的領導理論，說明“transition”與“transformation”的最大不同乃是：前者僅在尋求一種安全的改變，那是一種「量」的增進；而後者卻是一種充滿未確定、不安全的改變，但卻可能產生「質」的提升。因此要達到轉化領導，Daszko 與 Sheinberg 認為領導者不可固著於 transition，而是應進行大氣魄的 transformation。⁹

再就社會文化的變革而言，不同的社會與文化，亦會歷經不同階段的轉化。例如，南非在歷經了種族隔離政策之後，其教育部便在 1996 年提出了「教育綠皮書」，並提出「品質即轉化」(Quality as Transformation)的口號，期許能夠藉由高等教育的改革與轉化，以達到社會融合的理想

⁸ 英文為“transform crisis into opportunity”

⁹ 此類領導者須具有 AVMLI 的特質，亦即具有「覺醒」(awakening)、「視野」(vision)、「方法」(method)、「持續學習」(learning)與「統整」(integration)等能力。

（引自 Harvey, 2004）。此外，許多開發中國家亦會使用“transformation”一詞來形塑其社會願景，例如有關中國、韓國等便有許多類似的論述。

（二）可應用在教育上的跨界思維

上述文獻，皆明白區分「轉變」與「轉化」二詞的差異。亦即，前者的改變僅是水平式的「量的增加」，而後者的改變卻是垂直式的「質的提升」。這個觀點，不但呼應了當前教育革新應力求品質提升的論調，也對於教師應努力提升反思能力有所提醒。試問：當老師辛苦補充許多課外資料，並企圖延展教學內容時，卻發現這個努力僅停留在「量的增加」，卻未真正達到「質的提升」，這是多麼令人挫折的事呢！

尤其以目前教科書篇幅相當有限的情形下，許多認真的老師都會儘量補充課外教材。然而這樣的認真，究竟是在幫助學生進行轉化？還是只增加了自己的工作量與學生的學習負擔？這些都是相當值得深思的問題。以歷史科為例，老師若只一味提供大量卻頗為單一觀點的學習內容時，則恐怕仍然只會停留在水平層次的改變；唯有提供各種觀點的史料，才能幫助學生達到較為深度的理解，進而達到垂直層次的改變（張元，1996；Lee, 2001; Zarnowski, 2006）。

（三）衍生的相關議題

由上述內容所衍生出來的問題，便是有關：目前中小學老師對於自己的教學到底是否具有足夠的反思能力？因為缺乏自覺的教學，不但造成學生的負擔，學習效果亦無法彰顯。

筆者（唐淑華，2010b）曾經於 98 學年度進入國中現場，觀察 4 位歷史老師的教學，發現這些認真且受過正規師資培育過程的老師會很認真地將課本重點整理成講義（採「填充題」形式），然而他們卻幾乎不會使用教科書來進行課堂教學。其中有一位老師還在課堂中補充了非常豐富的課外史料。由於該次上課主題便是一個頗具爭議性的議題，因此筆者可以肯定該位老師的用心。然而，教室中大多數的學生卻仍然表現出興趣索然的樣子。為何如此？筆者猜想，這是因為該老師仍是以朗讀

方式讓學生劃重點，卻未真正引導學生進行深度討論，以及讓學生作資料之間的對比，因此學生仍然是在被動的接收資訊，而沒有讓「接收器」與「發送器」作一個對話。像這樣的做法，便是僅做到水平式的「量的增加」，卻沒有產生垂直式的「質的提升」。

綜上所言，「轉化」一詞雖在不同學門領域中使用，指涉對象也可大可小，然其意涵皆不脫字源學上的概念。亦即，應該同時具有「形式」上的轉換以及「品質」上的提升。以下接著回到教育領域文獻，探討「轉化」一詞在教育領域上的意涵。

肆、「轉化」一詞在教育領域上的意涵

在閱讀教育文獻時，會發現教育學者大量使用「轉化」一詞，尤其這些文獻常集中在教育哲學、教育政策、成人教育、課程與教學等研究領域。我們若再粗略的將教學歷程中所涉及的 3 個主要元素：「學習者」、「學習內容」與「教學者」分別列為主體進行分類，更會發現每一個區塊皆自成一個研究陣營，蓬勃發展（參見圖 1）。例如以「學習者」為主體的文獻，便特別關注學習者的學習經驗，這類文獻普遍強調：教育的最終目標在幫助學習者產生轉化型學習（transformative learning）。因此“transformation”一詞，乃指涉了透過教育可以達到的終極目標。尤其近年來視教育為一種社會改革（social transformation）的手段時，更常使用「轉化型學習」一詞。

而以「學習內容」為主體的文獻，則特別關注應如何進行學習內容的轉化，以符合教育目標。此處最常被提及的概念便是有關「課程轉化」此議題。最後一個區塊則是以「教學者」為著眼點，主要重點在探討教師如何透過有效的教學方法，與使用各類媒材以達成教育的目標，此區塊乃是我們最常提及的「教學轉化」（或「轉化型教學」）的範疇，亦是本文最為關注的部分。

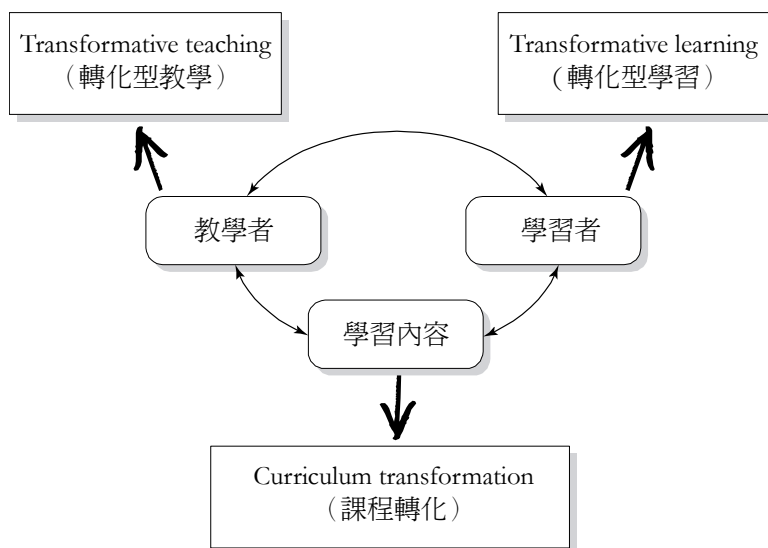


圖 1 以學習者、學習內容與教學者為指涉對象的「轉化」意涵

雖然上述各區塊文獻所關注的焦點不同，對「轉化」一詞亦有不同的用法，導致它們對於「學習者」、「學習內容」與「教學者」三個變項有不同的側重，然而由圖 1 我們可發現，三者實則互相影響，無法偏廢。尤其傳統的教學活動是以教室為主要學習場域，而教學者乃是教室中的主導者，因此舉凡教學目標設定、教材選用、教學活動之設計與進度掌控等事務，皆由教師一手包辦，因此上述三個區塊，在教室中實則是透過教師來進行轉化工作。也是故，批判教育學者 Giroux 極力主張，教師不應侷限其自身角色，而應自許為一個「轉化型的知識份子」(transformative intellectual)，亦即不再自我設限為只是完成專家或上級長官所交付任務的技術執行者，而是能夠對社會及宰制階級進行批判與質疑的工作（引自方永泉，1999）。

立基於 Giroux「轉化型知識份子」的觀點，方永泉（1999）更認為教師所追尋的轉化尚分為「自我轉化」、「轉化學生」、「教法轉化」、「教材轉化」與「社會轉化」等行動。綜合這些論述，可發現目前對於老師的期許，姑且不論是否對當前工作繁重的臺灣中小學老師來說是一件陳義甚高的事，不過顯然這幾類的轉化工作應是彼此相關、且有先後順序的。而最後一個區塊（亦即「轉化型教學」），雖然僅狹隘地關注教學歷程中老師如何針對教材內容使用適當的教學法與教學設計等議題，然而筆者認為，這卻是在不加重教師負擔的前提下，最具參考價值的內容。因為它們能夠具體地在教材、教法上提出建議，以幫助老師運用其專業知能進行符合「形式上」與「品質上」的轉化工作。

以下先行針對圖 1 中三類不同意涵的「轉化」文獻進行簡要回顧，再回到「教學轉化」此研究範疇，以闡述其在文史科教學上的應用。

一、「轉化型學習」：以「學習者」為著眼點之轉化論述

「轉化型學習」（transformative learning）一詞最早是由成人教育領域學者 Jack Mezirow 於 70 年代提出（引自蔡秀媛，2000）¹⁰Mezirow（1997）以「觀點轉化」（perspective transformation）一詞說明，此種性質的轉化乃是在本質上改變一個人的心智習慣（habits of mind）以及視野（point of view）。由於這種轉變須放棄舊有的思考模式與習慣，是一種頗為痛苦的經驗，因此學習者需要透過高度的想像力與大量的練習，才能促使這種成果發生。然而儘管如此，此陣營的學者（例如，Cranton, 2002; Dirkx, 1998; Klein & Baxter, 2006; Taylor, 2007; McGonigal, 2005）認為，我們對於教育應有更高的期待，亦即，教育不能僅是在填塞一個人的知識，而是必須使學習者的心智上與觀點上皆能產生本質上的改變，尤其具有批判性的反思能力（critical reflection）（Dirkx, 1998）。此種具有「轉化」性質

¹⁰ 有興趣的讀者尚可參考 http://en.wikipedia.org/wiki/Transformative_learning 之文獻回顧。

的學習，應是教學者念茲在茲的目標，也是教育真正應達成的終極目標。

Mezirow 等人引用 Habermas 三類知識類型的概念，¹¹說明「解放的知識」(emancipatory knowledge) 尤其是一種需要經過觀點轉化歷程才能夠產生的知識。由於解放的知識通常意涵了在行動上的改革，因此上述學者雖多在成人教育領域中，但此觀點放置在多元文化教育的脈絡下亦相當適用（引自 Ahteenmaki-Pelkonen, 2002）。尤其近年來，批判教育學者，如 Paulo Freire 等人更激進的強調教育應具有社會改革功能，他們喊出“teaching for freedom and transformation”的口號，其主要關注議題則進一步探討如何幫助學生將教室中所學之理論轉化為符合社會正義之具體行動（林邦文譯，2008）。

然而筆者認為不論是溫和的 Mezirow 或是激進的 Freire，這些學者皆未對於教學者該如何進行教學轉化提出具體的建議。¹²事實上，Cranton（2002: 71-72）便認為，此類轉化的學習是無法直接教導給學生的。他甚至頗為悲觀的說了以下一段話：

我們無法教導轉化，我們甚至無法指認出它是如何或為何而產生……雖然轉化是一個重要的教育目標，但我們卻沒有甚麼特殊方法能夠保證它一定會發生。但無論我們採取哪種教學策略，一個最重要的原則是：讓問題的挑戰性、對學生的支持性以及增能賦權三者間取得一種平衡的關係。亦即，有時我們應該在適當的時機提出好問題來挑戰學生；有時要鼓勵學生堅持自己的想法或感覺；而有時則只是告訴學生：由你來決定吧。畢竟，最後是由學生來選擇要不要轉化。

¹¹ Habermas 認為知識可分為三類：一類是屬於技術性的 (technical)，此類知識是用來有效控制這個世界；有些知識屬於對話性質的 (dialogical)，目的在促進人與人之間的溝通與理解；最後一類知識則是屬於解放性質的 (emancipatory)，是一種自省的知識，其目的在處理有關權力方面的議題（引自 Ahteenmaki-Pelkonen, 2002）。

¹² 雖然 Freire 曾提出「提問式教學」，他也大量使用“pedagogy”一詞，但他所強調的是教育所帶來的人性及社會改造或轉化的力量，亦即他不只關心教學方法，更強調教育重心轉移、師生角色改變、教育目標轉變等（方永泉，2003），因此本文認為他的論述較無法直接幫助我們理解「轉化型教學」的意涵。

Freire 也提醒解放教育者，轉化並不只是一種方法或技術，重點在於如何鼓勵學生形成批判性思考。老師的態度雖然需要呈現出民主、負責、指導性的，但 Freire 強調，所謂的「指導」，「……並不是對學生的指導，而是對學習過程的指導，學生在整個學習過程中是與我在一起的。作為一個學習過程中的指導者，解放式教師並不是要為學生做些什麼，而是要與學生在一起」（引自林邦文譯，2008：61-62）。

然而即便如此，教學者並非什麼事都不須做。Cranton（2002）便建議教學者可在環境中創造各種可能的機會（如，運用影片、小說、歌曲等媒材，設計能夠刺激個體並使其產生矛盾或衝突的情境），再透過對話以促進個體產生自我覺察與反省的能力，修正個人先前假設、從而解放其受桎梏的心靈。

Klein 與 Baxter（2006）則提出「認知轉化理論」（cognitive transformation theory），認為心智能力的學習乃是一種「意義建構」（sense-making）的活動。亦即，學習者最後必須要有能力能夠真正理解知識背後的道理與規則。他們認為以「倉儲式隱喻」（storehouse metaphor）的概念來看待教育是過時的，因為這種傳統教學方式僅能適用於學習陳述式知識。然而對於辨識組型（pattern recognition）或理解因果關係（cause-effect relationships）等高級心智能力的培養，此種教導方式則無甚助益。Klein 與 Baxter 採用 Dewey 與 Kolb 等人所強調的體驗式學習及反思學習等理論觀點，建議應提供學習者各種機會以檢視其心智模式是否適用，藉由反覆練習來建立與強化新的心智模式，最後並發展出一套良好的自我回饋機制。而針對那些謬誤的心智模式，他們則提出「去學習」（unlearning）的概念。¹³雖然在其文中並未明確說出教師應該如何進行此活動，但筆者認為此概念頗為有趣且具啟發性。尤其針對學習落後者，如何透過補救教學使其去除迷思概念或者改變其對學習內容的成見，或可先朝「去除之前學習經驗」此一方向著手。

¹³ 在此或可翻譯為「除掉」，亦即在進行新的教學之前，先將原先不良的學習經驗除掉。

值得一提的是，上述有關「教育是意義建構」的觀點，其實早在心理學領域便有許多學者談及（例如，Dewey, Montessori, Piaget, Bruner, Vygotsky）（“Transformative Learning,” n.d.）。而近年來教改思潮益發精進，各先進國家除了談「改革」（re-form）之外，亦越來越重視「轉化」（trans-form），因此「轉化」一詞乃成了教育界的時髦語。例如美國許多中小學教改團體便常以“Transformations”作為號召的口號。¹⁴當然這樣的訴求不無道理，因為任何的改變皆不能僅強調「形式」上的改變，卻忽略了實質上品質的考量。此外，除了中小學之外，目前針對高等教育亦有許多論述是在提醒大學教育應作更有效率的轉化。¹⁵例如目前有許多探討如何幫助大學老師進行教學轉化的文獻。¹⁶可見有關於「教育目標為何」的論述一直都是教育哲學中的重要課題，然而目前更流行的詞彙則是「轉化型學習」。此外，由於教師是這個轉化學習是否能夠發生的重要推手，因此當前有關教師專業成長的論述（如，方永泉，1999；張盈堃，2000；戴文青，2005）會特別倡導「教師本身即應是轉化型知識份子」的觀念，應是其來有自。而目前許多針對新手教師專業成長的文獻，也會特別強調「增能賦權」（empowerment）的概念，無非亦是希望這些生手老師本身就能產生轉化型的學習經驗，以達成最終能將「理論轉化成實務」（transform theory into practice）的理想。

綜上所述，「轉化型學習」對於教育目標的確有非常高的期待，尤其當前一般的教育工作者很容易停留在技術層面的思考，然而此陣營的學者卻對教育的根本價值提出暮鼓晨鐘般的提醒，並強調教育的最終目標在於改造社會，筆者認為這是此區塊文獻最大的貢獻。然而頗為可惜

¹⁴ 以美國肯塔基州為例，該州便是以“Transformations”作為該州 K-12 之教育最高指導方針，因此課程綱要亦圍繞此標題而寫，有興趣的讀者可參閱其官網上的課程內容資料（<http://www.education.ky.gov/KDE/Instructional+Resources/Curriculum+Documents+and+Resources/Transformations/Transformations++Download+Page.htm>）

¹⁵ 例如，賓夕法尼亞州立大學的校長 Graham Spanier 在 2001 年便極力主張該校教師需進行轉型（transform），以提升 21 世紀大學教育的品質（參見 <http://president.psu.edu/editorials/articles/teaching.html>）

¹⁶ 參見：http://www.vinu.edu/cms/opencms/faculty_staff/ctl/ctlworkshops.html

之處則是，這些學者皆未致力於發展教學轉化的實際策略，以致於就前述的「轉化」兩大標準而言，勉強只能在「品質上」的規準提供給我們參考，至於在「形式上」教師究竟應如何進行轉換則無太大著墨。

二、「課程轉化」：以「學習內容」為著眼點之轉化論述

相對於第一個區塊著眼於「教育目標」的論述，本區塊則具體而微的探討學習內容是如何被形塑而成。筆者發現，本區塊的文獻大多對於課程採取相當廣義的解釋，且皆頗認同 Goodlad 等人對於課程的分類，亦即將課程決策層次由上而下分類為「理想課程」(ideal curriculum)、「正式課程」(formal curriculum)、「知覺課程」(perceived curriculum)、「運作課程」(operational curriculum) 和「經驗課程」(experiential curriculum) (引自張芬芬、陳麗華與楊國揚，2010：4)。張芬芬等人便認為，所謂「課程轉化」乃是指「課程發展的層層步驟中，課程理想經逐步轉型變化，最後化為可供師生使用的具體教學材料」。換言之，這些將理想化為實作，抽象化為具體，宏觀化為微觀，單純化為複雜，上位概念化為下位概念等的作法皆是廣義上探討課程轉化時須處理的課題。

張芬芬等人(2010)特別以「再現」(representation)來說明「轉化」的概念。因為透過轉化過程，可以使課程改革理念再現於課程綱要文件中，而最後又透過轉化使得各項能力指標能夠再現於教科書中。然而這樣的再現與轉化是如何進行的？其中老師的角色又如何？對此問題，筆者歸納文獻後，發現可分為兩種不同的論述。一類文獻非常強調老師的功能，尤其一些專門探討有關「課程的教學轉化」(pedagogical transformation of curriculum)的學者們(如楊雲龍、徐慶宏，2007；甄曉蘭，2003；蔡濱如，2005)認為，上述由「正式課程」到「知覺課程」到「運作課程」三者之間的轉化及再現，乃是仰賴教師運用其思考、判斷與決策等專業能力而成。此說法與前述「教師是轉化型知識份子」頗有異曲

同工之妙。¹⁷吳明清（2004）亦認為，在面對新時代課程改革的前提下，學校教師應具備有縝密的思維與有效的行動。因為改革既是一種「變」的過程，那麼就需要思考：究竟要改什麼？為什麼改？如何改？以及改成什麼樣子？換言之，這是一種「知變」(knowing change)、「應變」(coping with change) 與「求變」(initiating change) 的三部曲。因此不論課程轉化的動態歷程涉及多少行政決策或專業規劃，吳明清認為任何課程的成敗皆須透過教師在教學現場的行動來呈現。亦即教師應具備的課程改革基本能力包括課程的「思維能力」與「行動能力」：前者包括「概念性思維」、「策略性思維」與「創造性思維」；後者則包括「洞察力」、「執行力」及「研發力」。

然而另一類學者則認為，上述層層轉化，涉及的除了是技術問題，其實更涉及了政治協商或競合的過程。例如張芬芬等人（2010）在分析臺灣這一波課程改革的成敗時便認為，雖然九年一貫課程綱要已經某種程度具有規範作用，應將課程改革理念予以轉化，但卻由於以下幾個因素，使得課程改革理念轉化為官方課程時爭議不斷：（1）有法令鋪路但社會共識不足，（2）學習領域的劃分缺乏學理依據，（3）能力指標缺乏實徵研究基礎及相關爭議，（4）學習節數分配的爭議，（5）課程綱要未能滿足被規範對象之實踐需要。而由課程綱要轉化為教科書時，又因為教科書編輯偏離課程統整理念、能力指標解讀各異、一綱多本引發家長對基測的恐慌、教科書編審倉促難以銜接、市場壓力促使教科書趨同、課程參與者對課綱理解不足等因素，使得在教科書這個層級的轉化衍生另一類問題。

¹⁷ 在此，用「課程實施」(curriculum implementation) 的觀點來解釋這個過程應很有幫助。根據蔡濱如（2005）的文獻整理，目前在討論課程實施的議題時，有三個主要的觀點：忠實觀 (fidelity perspective)、相互調適觀 (mutual adaptation perspective) 及課程締造觀 (curriculum enactment perspective)。採取「課程忠實觀」的老師認為知識乃是由課程專家所決定，教師的角色則是忠實執行課程計畫；「相互調適觀」則認為知識乃由課程設計者與課程實施者相互協商，因此教師是知識的調適者與再詮釋者；「課程締造觀」則認為課程是由師生共同創造的經驗，因此教師本身即是知識的創造者。

上述張芬芬等人（2010）對這一波課程改革所提出的針砭，的確一語中的道出當前課程轉化的困難。尤其「參與者對課綱理解不足」此因素，更是關鍵性的影響。事實上，前述兩個層級的課程轉化困難，所產生的後續效應便是：一本好不容易編好的教科書最後交到老師手上時，卻才是問題的開始。因為除非老師們能夠發揮其對課程設計的創意與敏感度，並找到課程綱要中各項能力指標之間的聯結性，否則對大多數老師而言，他們仍然只在做照本宣科的事，而教改恐怕也還是一個很難實現的理想。難怪歐用生（2003）會指出，目前臺灣教育改革的現象是相當值得憂慮的。¹⁸尤其許多現場教學的設計容易流於花俏，淪為「只有活動，沒有內容；只有玩樂，沒有體驗」，使得知識不但被淺化，造成「國中國小化，國小幼稚園化」（頁 28），更由於嘉年華式的教學活動，反而讓課程設計更走向「反智主義」（頁 39）。

事實上，不論設計多麼好的課程，課程精神若能得以再現，恐怕涉及的仍然是老師的素質。因此有關老師如何發揮其教學專業能力以進行教學轉化是接下來的重點。

三、「轉化型教學」：以「教學者」為著眼點之轉化論述

有關教室層級的課程實踐，已有相當多的論述。例如，甄曉蘭（2002）便以「課程的教學轉化」一詞，說明課程實施乃是落實課程方案的必要手段，而其中教師更需要透過實踐性探究（practical inquiry）、教學想像力（pedagogical imagination）與批判性反省（critical reflection）等行動體現功夫以實踐課程。甄曉蘭列舉課程教學轉化的要件，包括：老師是否對學生特質有所了解？老師對於教材的準備與詮釋是否足夠？老師是否能透過良好的概念表徵方式（如語言、文字、譬喻、類比、隱喻、舉例等）與學生溝通？以及老師是否有可用的教學方法與策略可供選擇

¹⁸ 他甚至以「披著羊皮的狼」來批判這一波的課程改革。

等。可見老師在整個教學過程中所身負的關鍵地位與其重大責任是不容小覷的。而周淑卿（2004）亦持相同觀點，非常肯定教師在課程改革中的地位。她認為每個教室裡的課程都不應是專家的課程，而是應該透過教師的教學轉化，亦即，對於課程文本，教師與學生不應只是按照文本指示進行教室內的活動，而應加入師生的詮釋。因此這種師生經驗相互激發的過程，應該稱為「師生的課程」。

轉化型教學的品質良窳，與教學者的專業能力有密切關係。Shulman（1987）認為教師專業知能，展現在以下 7 個面向上：（1）學科內容知識（content knowledge）；（2）一般教學法知識（general pedagogical knowledge），包括班級經營、教學法、評量等；（3）對課程、教材及計畫的知識（curriculum knowledge），如配合學習者之年級與程度設計課程；（4）學科教學知識（pedagogical content knowledge），如特定概念的教學；（5）對學生文化背景、人格特性的知識（knowledge of learners）；（6）有關學習安排的知識（knowledge of educational contexts），如使用配對、小組、團隊等；（7）對教育目的與教學目標的知識（knowledge of educational ends）。

Shulman 的論述，不但對於教師專業發展領域有深遠影響，更直指「教學轉化」乃是一種專業能力的展現。尤其教學者必須對於「教材」及「教法」兩大課題皆有所掌握。以下分別說明之。

（一）在「教材」方面的掌握

如同筆者前述所言，並非所有教材都須進行轉化；然而那些必須透過老師居中扮演「轉換器」角色的教學內容，老師則必須稱職的讓它的「傳送頻率」與學生的「接收頻率」同步，因此老師對於哪些部分會產生學習困擾（如，是否有一些迷思概念干擾？是否需要作某種程度的「翻譯」等），皆須有所掌控，而此則相當依賴老師的專業判斷。

此種專業判斷，除了展現在一方面能夠掌握教材的特質之外，另一方面也展現在能否突破教科書的文本權威（textual authority）。雖然許多

研究已發現，臺灣教師對於突破教科書的文本權威並沒有足夠信心與能力，使得許多教學活動幾乎都是環繞著教科書的內容而作設計（周珮儀，2002；陳文彥，2005；楊雲龍、徐慶宏，2007），然而教科書本來就不等於教材，所謂教材轉化的能力，便應包括能夠擴大對學習內容的定義，並勇於增補教科書內容的能力。尤其目前國內外的教科書研究，皆發現教科書的難易度自 70 年代之後有越來越簡化的趨勢。以社會課本為例，十二年級的課本用字僅有九年級程度。這種簡化現象不僅呈現在用字難度上，也呈現在觀念的挑戰性上，因此造成閱讀能力也隨之下降（柯華葳、范信賢，1990；Chall, 2000）。

然而越簡化的課本，是否代表老師越容易教？或學生越容易理解呢？張元（1998）認為這些問題的答案恰好相反。因為教育當局刪減教科書內容的原意或許是為了減輕學生的課業負擔，但刪減之後的課本，卻往往語意不清，不但造成現場老師教學上的困難，學生負擔也反而加重。以歷史科為例，有關歷史教科書品質不佳的現象早已受到國內、外學者所關注。McKeown 與 Beck 便發現美國的歷史教科書常高估學生的理解能力與背景知識，導致課文內容常常是不連貫的（引自 Mayer, 2008）。而柯華葳與范信賢（1990）也發現臺灣的國小歷史課本，其敘寫方式常常造成學童理解上的困難。當他們將若干陳述不清的課文內容進行改寫之後（主要是強調文章內容的一致性），學童的理解力便馬上有顯著的進步。可見改善教科書品質確實是教學改革的一個重要方向，然而老師在進行教學轉化的首要工作也在於，能否正確判斷教科書中，哪些內容可能造成學生學習上的困難。

綜合上述，在「教材」方面，教師必須一方面了解教材的屬性（如哪些主題學生容易有迷思概念？哪些內容需要進行教學轉化？），另一方面也要有勇於增刪教科書的能力（如，教科書中的哪些敘述對於所欲傳達的目標是不夠清晰易懂的？哪些主題需要補充課外資料以增加學生的背景知識？）。凡此種種，皆涉及了 Shulman 所強調的學科內容知識

(content knowledge)。

(二) 在「教法」方面的掌握

至於「教法」方面，則包括老師是否能夠使用適當的教學方法與策略，以及能否營造良好的教學氣氛。有關後者，由於是屬於班級經營的範疇，因此在此不多加贅述，但熟悉教育文獻的人都知道，師生關係是所有成功教學的前提，因此雖然它並不會直接涉及教學轉化的能力，但營造一種關懷學生、以學生為主體的學習氣氛，卻可以使老師的教學轉化達到加乘的效果。

有關教學方法與策略方面，Shulman (1987) 認為，每個學科領域都有其特定的學科教學知識 (pedagogical content knowledge, PCK)，因此教學者除了對於某個特定學科的內涵應具有豐富的學養之外，他還必須對於該學科應該如何進行教學有所了解。

一般老師最常採用的教學轉化手段便是借助教學媒材，例如，在探討與社會議題相關的內容時，使用文學作品或影片來增加對研讀課題的了解 (Rowell, 2009; Wright, 2009)。尤其當學生對該主題所知不多時 (如探討社會邊緣人的議題)，老師可以選擇劇中有這些人物的影片來作為轉化時的媒材。透過影片的生動描繪，能夠有效鋪陳學生在理解教學內容時的背景知識。另外，有些老師也會運用音樂或詩歌 (如 Ferguson-Russell, 2009)、藝術作品 (如 Festa, 2009) 與網路平臺 (如 Johnson, 2009) 等輔助策略來進行轉化。

然而，如何適當地使用上述媒材，除了涉及技術問題之外，其實更重要的乃是態度問題。筆者發現，「使用工具，而不被工具使用」的這類呼聲，尤其以歷史教學領域的文獻最令人矚目。例如目前英國所盛行的「新歷史科」教學運動中便大力鼓吹，老師在使用課外史料進行教學時，目的不能僅停留在「引起動機」這個層次。因為固然一些史料或活動確實能激起學生的興趣，例如閱讀一封與他們年齡相仿的 18 世紀兒童所寫的信，或是去參觀城堡、拜訪古蹟、觀察出土的陶瓶碎片，然而

興趣被撩起之後，是否能夠真正引起學生對歷史進行提問、推理，並嘗試對史料中所帶來的問題提出自己的想法，這些才是歷史教學的重點（引自陳冠華，無日期）。這些新歷史學者建議，老師若在教學中仍然單方面地大講史料，以「這就是事實」的姿態傳授給學生，則不但無助於學習，反而有可能產生誤導。筆者認為上述這個提醒對於探討教學轉化相當重要，尤其歷史學習常常需要學生對於歷史人物產生「神入」（empathy，或譯為「同理」）（Zarnowski, 2006），而透過不同觀點的呈現，才能幫助學生拼湊出歷史的脈絡，並建構出對於歷史的理解。因此使用史料或上述媒體，絕非只是「多多益善」的事，重點仍應該在反省是否能夠達到較高層次的學習目標。

此外，筆者發現上述「使用工具，而非被工具使用」的反省聲音，亦出現在新近的資訊教育文獻中。例如，有些學者便探討到科技的使用態度，除了是「採用」（adoption），也應該要「轉化」（transformation）（Hartman, 2008）。雖然面對 21 世紀的教學革新，如何透過教學技術更新來轉化教學品質（educational transformation through technology），是一個頗為甚囂塵上的說法，然而若將媒體視為教學轉化的一部分，則需要更為嚴肅的思考。余政賢與梁雲霞（2008）便從製作數位化教材、資訊融入教學與架設數位學習網站等實踐經驗中深刻體會到，資訊科技若能真正促進教學變革，則主要乃是因為教師在使用這些工具時，能夠對於自身的課程觀、科技角色與教學信念有所改變、轉化與再生的緣故。

上述這些反省的聲音，的確是很好的提醒，也是老師們在進行轉化時不該忘卻的態度。然而此處文獻所談的，畢竟是比較偏向於「形式的轉」，亦即，探討老師可以採取哪些轉化策略來輔助教學。然而筆者認為，若要真正達到「品質的化」，則另一個更為關鍵的問題恐怕仍是要回到老師的「知覺課程」。¹⁹亦即，當他們看到課文文本時，他們的心中

¹⁹ 此為 Goodlad 等人之語（引自張芬芬等，2010），所謂「知覺課程」乃是一種「心智的課程」，為老師們對正式課程的知覺方式。此種對課程的分類方式為大多數課程領域學者所採用。

究竟經歷了哪些心理歷程？因此以下再度借用跨界思維，嘗試以翻譯學的觀點來看待「教學轉化」與「翻譯」的異同。以下首先整理文史科的學習目標，再歸納由翻譯學得來的兩層面「教學轉化」意涵，以說明其對文史科目教學上的啟示。

伍、「教學轉化」的新意涵及其對 文史科目教學的啟示

一、文史科的學習目標

Johnsen (1993) 認為，有些科目由於屬性使然，造成教科書的重要性非常高，此為「教科書」中心 (textbook-centered) 的思維 (例如數學科便是)；而有些科目則是以其「目標」為中心 (goal-centered)，因此教科書僅是一種資訊，它還非常依賴其他來源的知識作為補充，後者又以社會學科為代表。顯見教學轉化，對於這些科目相對而言非常重要。

以歷史科為例，英國學者 Peter Lee 認為歷史教學不僅是在教導學生歷史內容而已，還必須教導學生以第二階的概念 (second-order concept) 來重新建構這些歷史內容的意義。他認為盡責的歷史科教學應該教導學生如何詮釋歷史事件 (historical accounts)、了解歷史脈絡 (historical context)、找尋各種證據 (evidence)、產生同情的理解 (empathy/multiple perspectives)、辨別歷史真偽 (validity and reliability) 以及體認歷史事件的重要性 (significance) (引自 Zarnowski, 2006)。Zarnowski 則認為歷史學習最重要在幫助學生建構歷史的意義 (making sense of history)，尤其在面對有爭議性的歷史議題時更需此種建構。而國內學者張元 (1998) 亦主張歷史教學應擴大為「史料閱讀」的概念。

上述學者的觀點，對於歷史教師在進行教學轉化時非常具有啟發性。如同目前《國民中小學九年一貫課程綱要社會學習領域》(教育部，

2003) 所強調的，社會學科的課程設計精神乃是將人、時、空與事件以統整方式架構出彼此的關係。陳新轉(2002)便認為社會學科的老師需要有能力將課程進行轉化，尤其在處理某些重要概念時，若其過於抽象或意義太豐富時，更須加以延伸轉化，以處理成「能提升層次」且「可學習」的內涵。因此固然目前在課程綱要中並未單獨列出歷史科的學習目標，但歷史教學仍不該僅教導學生將一些歷史資料進行拼湊，而是帶領學生思考：為什麼這些人會在這個時間與空間脈絡下，發生了這些事？而這些事對於現在的我們，又造成了什麼樣的影響？如此的歷史教學才能既教到歷史的知識，又同時培養學生獨立思考分析判斷的能力。

二、教學轉化的兩層面意涵

上述提及的文史科教學，最大特色便在於讓學生產生「意義」方面的建構。而當談到「意義」一詞時，最先讓我們聯想到的問題便是：這是一種「翻譯」的動作嗎？因此筆者再度借用跨界思維，進入翻譯學的領域來一窺究竟。

翻譯學大師余光中(2006)指出，「翻譯」乃是一種比創作更繁複的動作：

……這樣看來，翻譯也是一種創作，至少是一種“有限的創作”。同樣，創作也可能視為一種“不拘的翻譯”或“自我的翻譯”。在這種意義下，作家在創作時，可以說是將自己的經驗“翻譯”成文字。(讀者欣賞那篇作品，過程恰恰相反，是將文字“翻譯”回去，還原成經驗。)不過這種“翻譯”，和譯者所做的翻譯，頗不相同。譯者在翻譯時，也要將一種經驗變成文字，但那種經驗已經有人轉化成文字，而文字化了的經驗已經具有清晰的面貌和確定的涵義，不容譯者擅加變更。譯者的創造性所以有限，是因為一方面他要將那種精確的經驗“傳真”過來，另一方面，在可能的範圍內，還要保留那種經驗賴以表現的原文。這種心智活動，似乎比創作更繁複些。(余光中，2006：107)

余光中並以圖解，比較「創作」、「欣賞」與「譯文」等概念（參見圖 2）。由圖 2 可知，當欣賞者與創作者能夠心領神會時，他們並不需要借助他人的協助，因為文字在此時是沒有障礙的，而他們自己也有能力將經驗還原回來。然而，當欣賞者的語文能力與創作者差距很大時，他們便需要借助譯者的居中協助，使得「經驗」得以流通。因此余光中認為翻譯之所以難為，便是因為譯者一方面須顧及創作時的經驗，另一方面又要忠實於原文的文字，這是一個相當需要節制自己創造力的心智活動。

筆者認為余光中的這番話，恰好點出了與教學轉化相同的精神。因為在進行教學轉化時，囿於學生的發展階段，也常會讓他們對於課文作者想要傳遞的經驗無法理解，因此老師必須做大量「翻譯」的動作，亦即，老師一方面要確實照顧到課文的「文字」層面，另一方面也要努力揣摩出學生的「經驗」層面。不過余光中所談的，純粹是文字之間的障礙，例如對於某些外文單字的體會，容易因文化的差異，導致譯者對於文字會有不同的解讀，因此必須再三斟酌。然而筆者認為在教學轉化情境中，老師面臨的恐怕是比「文字」面之斟酌還要更具挑戰性的問題。因為老師在進行「教學轉化」前，其本身對於課文的解讀就必須毫無障礙，否則後續的轉化動作勢必變調，而這主要便涉及了老師個人在將「文字」還原回「經驗」時的「個人轉化」能力。以下試以一個實例說明。



圖 2 翻譯、欣賞和創作在本質上的差異

資料來源：摘錄自余光中（2006：108）

筆者有一次看到一位師資生在試教蘇軾的「記承天寺夜遊」一文，她便是著眼於「夜遊」一詞在作「翻譯」。她讓同學們回想各種夜遊經驗，甚至還想出許多有趣的謎語來讓學生猜出相關的旅遊趣事。然而蘇軾在寫這篇文章時，因烏台詩案被謫貶而住在黃州，此時正是蘇軾人生處於最潦倒窮困之時，因此文中蘇軾能夠豁達的寫出「何夜無月，何處無竹柏，但少閒人如吾兩人者耳」，正可看到其風骨之高尙。筆者很遺憾這位師資生竟然沒有針對蘇軾所欲「傳送」的訊息作更深一層次的體會，卻只從表面意思來看這篇課文。因此她雖然花相當多時間在「翻譯」有關遊記的那種「經驗」，卻對於人在逆境時應如何自處的這種「經驗」毫無著墨。

當然，我們不能說這位師資生是完全錯誤的。潘湧與陳玉佳（2010）便認為教學轉化乃是教師的二次創造，意思就是說，從「作者文本」（即課文）到「教師文本」，教師可以運用其教學創造力對課文進行深度與個性化的解讀。他們認為，這種創造至少可分為「重塑性轉化」、「創新性轉化」與「批判性轉化」等三種類型。所謂「重塑性轉化」，乃是指教師對作者文本進行有目的的選擇、裁剪或組合，突出強化與教學重點有關的部分，弱化次要部分，最後重構出個性分明的教師文本；「創新性轉化」則是指教師對作者文本予以加工和改造，藉由改變創生出更鮮活、更有創意地參與對文本的解讀和對話；「批判性轉化」則是教師對作者文本的主題、思想進行理性質疑和獨立批判，使得最後經過思想過濾的文本能夠帶入課堂供師生對話交流、辨析批判等。可見，隨著教師的自身素養與學生程度，老師的確會裁剪出不同樣貌的文本。

課文如何拆解，本來就涉及老師的學養、學生的學情以及教學的課時（潘湧、陳玉佳，2010）。Gadamer 認為每個人既有的能力（包括經驗、學識、文化學習、生活背景等）便構成了個人的「視域」（引自吳靖國，2007）。然而筆者認為，文言文若真有其保留與教學的價值，不正就在於：其文字雖然過時，但其文字背後的「經驗」卻是歷久彌新，是一種值得

現代人學習、也值得我們繼續傳承給下一代的文化遺產嗎？！因此文言文教學最關鍵的，是在讓學生的「視域」與古人的「視域」能夠達到「視域交融」（fusion of horizons）的境界，使得身處於 21 世紀的人仍然能夠借鏡於幾千年前的人生智慧。而這個前提則是：老師要先有能力與古人的「視域」達到「視域交融」。

綜上所述，筆者認為在進行文史科目教學時，老師須經歷兩個層面的轉化。第一層面乃是一種個人轉化的工作，老師應該自問：「我對這位作者的理解是什麼？」因此老師要盡可能讓自己的「視域」與古人的「視域」達到交融（筆者稱此為「個人層面」的教學轉化）；第二層面則在協助學生克服時空與文字（甚至是生命經驗）的限制，老師應該思考：「學生究竟要從這篇課文學到什麼『經驗』」？「我如何讓學生學到這個『經驗』」？因此老師要善用在教材及教法上的專業能力，透過穿針引線來讓古人與學生對話（筆者稱之為「教材及教法」層面上的教學轉化）。茲以圖 3 說明這兩道程序。

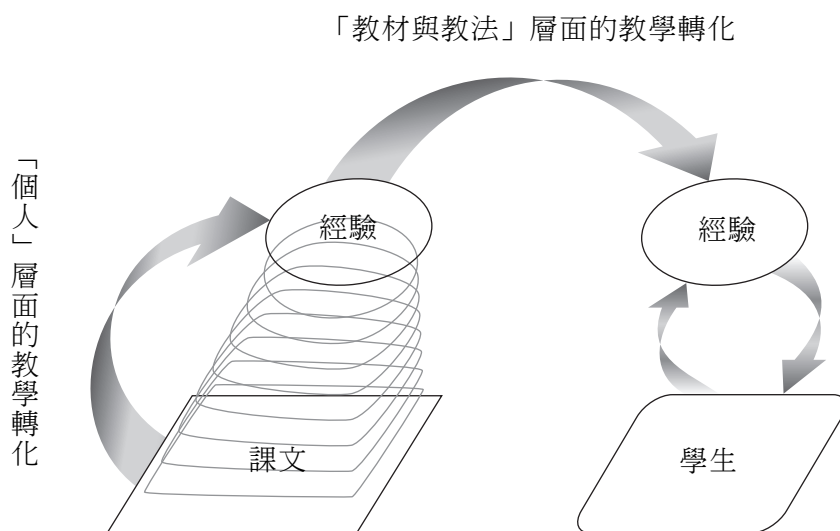


圖 3 「教學轉化」的兩層面意涵

二、文史科目的教學轉化

Shulman (1986) 認為老師的專業性，展現於他能將冷冰冰的知識轉化為一種可親近、可教導的形式。Shulman 一再使用“representation”（可譯為「表徵化」或「再現」）這個字來說明這個轉化的過程。亦即由於知識是抽象的，因此它必須經過一種有效的表徵化過程（如，使用譬喻、實例、甚至具體操作），使知識成為可親近、可理解的內容。雖然筆者認為 Shulman 有關「表徵化」的概念雖然說得很好，但似乎未完整描繪「教學轉化」的困難。尤其以文史科為例，固然有些知識是因其抽象性過高而令學生無法理解，然而更多的情況則是，知識其實是頗具體且明確的（如某次戰爭、或某些歷史事件），然而學生真正缺乏的（可能也是某些老師所缺乏的），卻是對這些知識的時空脈絡或者隱藏於其背後的道理有所理解（亦即無法 make sense 這些學習內容）。因此學生對於這些缺乏脈絡的知識興趣缺缺，知識不但變得相當零碎片斷，更不要說能夠說欣賞它們的妙趣了。此時，筆者認為教學者便應該進行前述所說的兩層面轉化：首先是思考這些看似不同的事件或戰爭，可否歸納為一些共通性的「重要議題」（big question），例如，南北戰爭與國共戰爭，是否皆涉及有關「權力」的爭奪；其次，則回到教材教法層面的思考，教學者應儘量幫助學生運用想像力將這些內容予以「脈絡化」（例如，各國領袖在發動二次大戰時，他們心中在想什麼？當時還有哪些導火線促使他們做此決定？），待學生有足夠的準備度後，再將背後的道理以學生能夠理解的譬喻、例子或經驗等輔以說明。而為了使「道理」能夠類化與遷移，老師也可提醒學生在生活經驗中去找尋例子，以找到自身經驗與歷史事件類似之處。例如校園霸凌與清末列強侵略有何相似點？而受霸凌者可以如何借鏡戊戌政變光緒皇帝的失敗經驗，找到自立自強之道？

綜上所述，我們可以借用翻譯學的概念，視教師為一個「翻譯者」。然而教學轉化除了在將課文做「文字」面上的翻譯，更重要的則是「經

驗」面上的翻譯。而這涉及兩道程序：第一是教師「個人」層面的轉化，第二則是「教材與教法」層面的轉化。教學者本身便應對於歷史人物有想像力，再運用此種想像力從而幫助學生以產生「意義」上的共鳴與建構。

陸、結語

本文嘗試梳理出「教學轉化」一詞的意涵，不但企圖從其他非教育學門的文獻中找到跨界思維，也希望能夠整理出在教育學門內各領域之間的共通概念。雖然在文中已提出一個兩層面的「教學轉化」原則，但此工作仍處在一個相當初步與不成熟的階段，未來研究團隊將更為系統的搜集實徵資料以支持這些想法。然而筆者希望透過此文，能以拋磚引玉的心情，喚起更多教育學者對此議題的關注。尤其筆者對於臺灣目前的文史科目教學相當憂心，個人認為，目前國內對於文史科教學相當缺乏聚焦的專業對話。例如，在熱烈爭辯古文的比例該放多少在教科書之時，我們卻似乎很少聽到檢討有關古文教學的聲音。包括：現場老師究竟對於文言文的教學及其轉化，是否已有一個清晰的概念？以及目前在教師手冊中是否已貼心地將各種可能的轉化方向與作法，做一個分析羅列的前置作業？而在歷史科亦如此，有關高中歷史課綱的內容討論得沸沸揚揚，例如，內容是否過於大中國化意識？抑或過於本土化？等話題成為主要的關注點，然而對於應該如何引發學生對歷史議題產生興趣以及產生深刻的歷史思維等，卻未若獲得應有的關注。凡此種種，皆是我們未來應該持續關注的課題。

參考文獻

方永泉（1999）。教師作為一種轉化的知識份子——教育史角度的考察。暨大學報，3（1），99-126。

- 方永泉 (2003)。譯序：弗雷勒與《受壓迫者教育學》。載於方永泉 (譯)，
受壓迫者教育學 (頁 39-65)。臺北市：巨流。
- 王正元 (主編) (2004)。英語同義詞辨析大詞典。臺北市：中央。
- 何翠華、黃聲儀 (主編) (2008)。國民小學國語課本第四冊。臺南市：翰
林。
- 余光中 (2006)。中和西。香港：商務印書館。
- 余政賢、梁雲霞 (2008)。轉化與再生：資訊科技融入課程設計之實踐省思。
課程與教學季刊，11 (3)，129-154。
- 吳明清 (2004)。知變、應變、求變：課程改革能力與教師專業化的初步架
構。臺灣教育，630，41-49。
- 吳靖國 (2007)。「視域交融」在生命教育課程中的教學轉化歷程。教育實
踐與研究，20 (2)，129-156。
- 周珮儀 (2002)。國小教師解讀教科書的方式。國立臺北師範學院學報，15，
115-138。
- 周淑卿 (2004)。課程發展與教師專業。臺北市：高等教育。
- 林邦文 (譯) (2008)。I. Shor & P. Freire 著。解放教育學：轉化教育對話錄
(A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education)。臺北
市：巨流。
- 柯華蕓、范信賢 (1990)。增進國小社會科課文理解度之研究。國教學報，
3，33-60。
- 唐淑華 (2004)。情意教學——故事討論取向。臺北市：心理。
- 唐淑華 (2010a)。從希望感模式論學業挫折之調適與因應——臺灣教育工作
者的「第三種選擇」。臺北市：心理。
- 唐淑華 (2010b)。「開卷有益」？社會學習領域多文本閱讀之意義建構——以
歷史科為例 (I)。行政院國家科學委員會專題研究計畫期中報告。臺北
市：國立臺灣師範大學教育學系。
- 朗文出版公司辭典部 (編) (2004)。朗文當代高級辭典 (第三版)。香港：
朗文。
- 張元 (1996)。與高中生談學習歷史。歷史月刊，105，122-132。
- 張元 (1998)。談歷史話教育。臺北市：三民。
- 張芬芬、陳麗華與楊國揚 (2010)。臺灣九年一貫課程轉化之議題與因應。
教科書研究，3 (1)，1-40。
- 張盈堃 (2000)。教師作為轉化型知識份子的教育實踐。教育與社會研究，
1，25-58。
- 教育部 (2003)。國民中小學九年一貫課程綱要社會學習領域。臺北市：編
者。

- 陳文彥 (2005)。教師教科書素養及其提升途徑之分析。初等教育學刊，20，67-88。
- 陳冠華 (無日期)。歷史教學中的史料運用。取自 <http://teaching.hist.nthu.edu.tw/Periodical/000028.php>
- 陳新轉 (2002)。社會學習領域能力指標之「能力表徵」課程轉化模式。教育研究月刊，100，86-100。
- 楊雲龍、徐慶宏 (2007)。社會學習領域教師轉化教科書之研究。新竹教育大學教育學報，24 (2)，1-26。
- 甄曉蘭 (2002)。中小學課程改革與教學革新。臺北市：高等教育。
- 甄曉蘭 (2003)。課程行動研究——實例與方法解析。臺北市：師大書苑。
- 歐用生 (2003)。課程典範再建構。高雄市：麗文。
- 潘湧、陳玉佳 (2010)。二度創造：從「作者文本」到「教師文本」。課改研究，275，11-15。
- 蔡秀媛 (2000)。轉化學習之理論與應用。臺北市立師範學院學報，33，389-404。
- 蔡濱如 (2005)。課程的教學轉化策略探究——以國中英語教學為例。國立臺灣師範大學教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 戴文青 (2005)。從深層結構論臺灣幼兒園教師專業認同轉化可能性。南大學報，39 (2)，19-42。
- Ahteenmaki-Pelkonen, L. (2002). *Transformative adult learning: A systematic analysis of Jack Mezirow's conceptions*. Retrieved from <http://www.cedu.niu.edu/lepf/foundations/thresholds/journal/2002.Volume.XXVIII/Issue.3/02.Transformative.Adult.Learning.A.Systematic.Analysis.of.Ja.pdf>
- Anderson, W., & Krathwohl, D, R. (Eds.)(2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's educational objectives*. New York: Longman.
- Ben-Peretz, M. (1990). Patterns of teachers' involvement in the curriculum endeavor. In M. Ben-Peretz (Ed.), *The teacher-curriculum encounter: Freeing teachers from the tyranny of texts* (pp. 1-22). Albany, NY: SUNY press.
- Chall, J. S. (2000). *The academic achievement challenge: What really works in the classroom?* New York: The Guilford Press.
- Cranton, P. (2002). Teaching for transformation. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 93(1), 63-71.
- Daszko, M., & Sheinberg, S. (2005). *Survival is optional: Only leaders with new knowledge can lead the transformation*. Retrieved from http://www.mdaszko.com/theoryoftransformation_final_to_short_article_apr05.pdf
- Dirkx, J. M. (1998). Transformative learning theory in the practice of adult education: An overview. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 7, 1-14.
- Ferguson-Russell, D. (2009). From juicy to rooftop and other lines in between: Teaching remedial reading to first year college students. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, 7(1), 35-48.

- Festa, A. (2009). Teaching critical thinking to freshman writers by engaging contemporary artists' work. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, 7(1), 115-136.
- Hartman, J. (2008). *Moving technology and learning with technology from adoption to transformation*. Retrieved from <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0861.pdf>
- Harvey, L. (2004). *Analytic quality glossary*. Retrieved from <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/>
- Johnsen, E. B. (1993). *Textbooks in the kaleidoscope: A critical survey of literature and research on education*. New York: Oxford University Press.
- Johnson, J. D. (2009). Teacher candidates' critical conversations the online forum as an alternative pedagogical space. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, 7(1), 75-86.
- Klein, G., & Baxter, H. C. (2006). *Cognitive transformation theory: Contrasting cognitive and behavioral learning*. Retrieved from http://www.cognitive-edge.com/ceresources/articles/57_IITSEC_CTT_4-2-07.pdf
- Lee, P. (2001, August). *Understanding history*. Paper presented at the Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks, Vancouver, Canada. Abstract retrieved from <http://www.cshc.ubc.ca>.
- Mayer, R. E. (2008). *Learning and instruction* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- McGonigal, K. (2005). *Teaching for transformation: From learning theory to teaching strategies*. Retrieved from <http://ctl.stanford.edu/Newsletter/traqnsformation.pdf>
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Direction for Adult and Continuing Education*, 74(2), 5-12.
- Rowell, E. H. (2009). Promoting dialogue on the transgender experience in college courses through films and literature. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, 7(1), 87-92.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Taylor, E. W. (2007). An update of transformative learning theory: A critical review of the empirical research (1999-2005). *International Journal of Lifelong Education*, 26 (2), 173-191.
- Transformative Learning* (n.d.). Retrieved from http://en.wikipedia.org/wiki/Transformative_learning
- Wright, D. (2009). The Latino immigrant labor experience as depicted in film. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, 7(1), 99-104.
- Zarnowski, M. (2006). *Making sense of history: Using high-quality literature and hands-on experiences to build content knowledge*. New York: Scholastic.