

從「社會文化」研究取向探究英語教師 角色隱喻與教學信念

林文川* 楊淑晴**

本研究以「社會文化」(socio-cultural)研究取向,探討英語學生教師角色隱喻類別與教學信念。30位學生教師以書寫隱喻方式,針對五項開放性問題敘說個人隱喻。研究發現,傳統「農夫」與「園丁」的隱喻為多數教師認同,學生則如具成長潛力的植物象徵;專業付出、個別差異、自主學習、以及生命經驗的影響,則是隱喻類別間共同的特徵,透過「社會文化」理論視角,英語教師學習經驗歷史脈絡反映心智活動與環境交互建構的特性。本研究藉由語言隱喻的中介,不但協助呈現英語職前教師教學信念;「社會文化」理論取向亦利於瞭解心智與社會之間綿密的互動特性。相關研究發現能提供職前教師透過角色隱喻檢驗個人教學信念,以及未來師資培育訓練理論與實務之參考。

關鍵字：隱喻、社會文化取向、教學信念、英語教學

* 作者現職：文藻外語學院英國語文系助理教授

**作者現職：國立中山大學教育研究所教授

壹、前言

「隱喻 (metaphor)」可以說是相當具啟發性與延展性的語言表達方式，除了可反映人們對事物的觀點，同時也影響人們對事物的看法。因此，隱喻本質上是一種特殊的語言，提供了人們不同的方式來觀察世界 (Ortony, 1979)。由於隱喻在各種領域的研究發展中，一直被視為扮演重要角色 (Cortazzi & Jin, 1999)，美國教育哲學大師 Scheffler (1960) 早在 60 年代就已指出隱喻的重要性，並且強調隱喻在教育研究中具有普遍性的價值，它能夠幫助人們在學習歷程中，省思與組織相關的社會化活動歷程與實踐。有關隱喻的語言 (用) 學研究、隱喻與概念系統的心理學研究、以及隱喻形成或改變的社會學研究，可謂百家爭鳴。近年來，就隱喻與概念系統相關的認知心理學研究，對於「隱喻」扮演人類抽象概念系統與行為模式的規範、引導與結構化的功能，頗有一致的看法。例如，Lakoff 和 Johnson (1980, p.3) 從語言分析的角度認為，隱喻是「人們日常生活運作的概念系統，本質上就是隱喻式的」。雖然這項概括性結論仍存有爭議，我們仍然大致可確定，人類日常生活從概念系統到行為模式，經常是受到隱喻思考所結構以及定義的。概念系統可說是人類用來定義外界事物的認知基模；而複雜多變且抽象的概念系統，往往是透過隱喻的具像化方式加以包裝 (capsulating) 或框架 (framing)，再經由語言的媒介溝通輸出或行為實踐。換言之，隱喻可說是將陌生或待解釋的事物引介到某種模型中，透過熟悉的事物加以說明 (莊佳珣，2004)。

對語言隱喻的研究，在近 30 年有著極為豐富的研究成果，也有各種理論的出現 (郭實渝，1997)。尤其在教育活動上，舉凡師生互動、教育訊息的有效傳遞、或是應用隱喻反映教師隱性的信念思維等研究，均凸顯隱喻在教育研究中的普遍性價值。就教育領域而言，隱喻幾乎無所不在；其中尤以「文化」與語言隱喻間的關聯，特別引起學者的重視。例如，Halliday (1978) 從社會語言學角度強調人類語言發展的文化機制，認為語言是一種「資源 (resource)」。「社會文化」論學者們經常論及的「鷹架 (scaffolding)」(Woods, Bruner, & Ross, 1976) 隱喻，應該算是教育心理學領域中最耳熟能詳的。此外，與「鷹架」概念密切相關的隱喻也極為普遍，包含探討師生互動關係的「建構性 (constructing)」言談 (Mercer, 1995)、以及師生關係中「師徒制 (apprenticeship)」(Rogoff, 1990) 等隱喻。在教育領域研究中，隱喻使得複雜但關鍵的概念得以具像化，經由語言的傳輸而服務於教育的實踐，其重要價值可見一斑。

邇近，隨著語言反映社會文化脈絡的特性逐漸受到中西方學界的重視，藉由語言的「中介 (mediation)」探討心智與社會之間的互動性，儼然成為勾勒人類思維的重要研究工具。郭實渝 (1997, 頁 47) 研究語言隱喻與教育關係時即

強調，教育環境中使用的語言是有著「強烈文化及社會背景的日常溝通語言」。語言的意義無論是字面上或是隱喻的，均無法脫離情境脈絡而獨立。因此，她進一步指出，兼顧隱喻與社會、文化不可分離的分析取向，已逐漸受到重視。Kövecses (2005, p.285) 研究隱喻與文化的關係時，即強調隱喻與社會文化關係密不可分，人類是情境脈絡依賴性的，「情境脈絡形塑了隱喻」。Cameron (2003, p.28) 則直接闡明了以蘇聯發展心理學家 Lev S. Vygotsky (1896-1934) 學說為基礎的「社會文化 (socio-cultural)」理論研究取向，有益於未來探究隱喻與教育的互動關係研究；並進一步指出「語言是心智工具，隱喻則是操作工具的技术」。

本研究鑑於「社會文化」的研究取向，是從批判狹隘的傳統認知心理學為出發點。在吸納文化與歷史脈絡之餘，企圖將心理學帶向更廣博、豐富與跨領域的研究視野。「社會文化」理論視語言為「心理工具 (psychological tool)」，能「中介」人類高階思維與行動，將有益於擴展隱喻分析的研究疆界，協助解析英語教師角色隱喻形成的脈絡圖像，以及理解個人生命故事對形塑隱喻信念所扮演的角色。本文首先概述 Vygotsky 的「社會文化」理論架構，接著探討教師隱喻與教學信念相關文獻研究，尤其指陳研究文獻缺乏理論視角的現況，不易釐清隱喻語言與教師信念思維之間複雜的互動關係。其次，詳述本研究方法、研究發現與討論。文末並提出研究結論，以及對師資培育與未來研究建議。

貳、文獻探討

一、「社會文化」理論架構

從發展心理學的角度觀之，心智無法脫離週遭情境而獨立運作的觀點已逐漸為普羅大眾所認同。Vygotsky 的「社會文化」理論，深受馬克思「歷史唯物論 (historical materialism)」的影響。強調人類行為發展歷程無時無刻不受到心理、社會、文化與歷史的交互影響 (Vygotsky, 1978)。一般而言，文獻上普遍認為 Vygotsky 的學說可以歸納為下列三項主要論述：以「物種發生 (genetic)」或人類發展為基礎的分析；心智功能源於社會的學說；以及人類活動（包含社會與個體層面）皆由工具或符號所「中介」（如，林文川，2008；Kozulin, 2003；Wertsch, 1991；Wertsch, & Tulviste, 2005）。其中，「心智功能源於社會」，以及視語言為「心理工具」、能「中介」人類思維與行動的「符號中介 (semiotic mediation)」論述，尤其為隱喻語言與信念系統的相關性研究提供了新的理論分析視角。蓋人類所生活的世界是充滿人、物質與象徵符號，同時也都由文化所建構、有歷史淵源、以及具有社會性內涵的。透過行為歷程中工具的媒介，「心理工具將轉化整個心智功能結構與運作」（Vygotsky, 1981, p.137）。因此，誠如

Wertsch (1985) 所言，人類外在活動歷程的中介或心理工具，是發展心智成為高層次心理功能的關鍵。工具的使用，使人類的心智功能產生「質性地轉變 (qualitative transformation)」(Wertsch, 2007, p.17)。

「語言 (language)」在 Vygotsky 學說中扮演關鍵的心理工具角色。他強調語言即是一種符號，是人類在社會文化和歷史範圍內所使用的一套「心理工具」，用以表達思考活動。而這套心理工具的功能基本上是扮演「中介」的角色，使得個體在與他人的社會性互動中，藉著語言符號發展高階心智功能。下面引文頗能協助我們理解語言「中介」內在心理活動歷程的意涵：

Vygotsky 認為語言是重要的心理工具，它不但是社會與文化的要素，也在內化的社會性歷程中扮演中介的角色。語言的心理工具不但具有外化/社會化功能，也能中介或調節內在的心理活動歷程 (Daniels, 1993, p.53)。

誠如前述，人類生活世界中的物質與象徵符號 (如，語言)，皆有文化、歷史、以及社會性的內涵 (Lin, 2008)。鑑於此，Wertsch (1998) 衍伸維高斯基「心理工具」的論述，認為語言是眾多「文化工具 (cultural tool)」中的一種，工具是行動的中介 (mediational means)，它可能是某些人的「資源 (affordances)」但同時也可能是其他人的「限制 (constraints)」。關鍵仍在於個體 (agent) 是採取排斥或接受的態度來面對文化資源。綜上所述，從「社會文化」理論視角，我們可以清晰界定語言是一種「心理工具」或「文化工具」，能「中介」人類內在思維歷程、同時導引了外在行動。就英語教師所建構的隱喻「語言」而言，可視為由社會、文化、歷史脈絡所「外塑 (shaped)」，但也是隨著個人經驗學習、反思與成長，不斷重新「形塑 (shape)」的一種「辯證 (dialectic)」歷程。換言之，英語教師教學的隱喻語言是主體性與情境不斷交互建構的動態歷程，隱喻也將隨情境而變化與發展。透過此「社會文化」的理論角度，有益於我們進一步探討隱喻語言中介與教學信念的相關。

二、隱喻語言中介與導引教學信念

要為「信念 (belief)」下一個精確的定義並非易事 (Eisenhart, Shrum, Harding, & Cuthbert, 1988)。但綜合而言，信念可說是行動的意向，也是行動的主要決定因素 (Brown & Cooney, 1982)。由於教學本身屬於有意向的活動，教師的教學信念不但影響教師對教學理論及經驗的詮釋，亦會影響教師的教學計畫與教學實踐 (李麗君, 2006; Nespor, 1987; Stuart & Thurlow, 2000)。近年來，教師的教學信念研究日益受到重視，即希望藉由教學信念協助教師發現教學上的自

我，透過對教育專業的認識，進而提昇教師的教學和專業行為表現（高強華，1996）。在教學信念相關研究中，發現教師經常利用隱喻來談論日常教學實務，以及教學信念（如，Ben-Peretz, Mendelson, & Kron, 2003; Guerrero & Villamil, 2002; Martinez, Ssuleda, & Huber, 2001）。隱喻不但扮演了瞭解教師教學態度、信念、教學實務以及潛藏哲學思維的重要媒介；它還提供了一個參照視框，有助於瞭解教師為何選擇或排斥特定教育理念的可能因素。諸多研究提出運用隱喻作為一種心理認知的工具，藉以有效探究職前教師對未來教學的概念圖像（BouJaoude, 2000; Mahlios & Maxson, 1998; Vadeboncoeur & Torres, 2003）。上述研究凸顯了隱喻能為學校圍牆內的教與學等複雜概念系統，提供一項有效的心理工具以「導引（vehicle）」教師思考未來的教學信念。

在教育領域研究中，諸如「老師就像...」的隱喻問題研究不勝枚舉，出現的隱喻類別雖五花八門，仍不難看出其中的異同。舉 Marchant（1992）的研究為例，彙整 100 多位職前教師針對「老師就像...」的隱喻回答，結果發現可概分為 8 種隱喻類別：老師分別就像「威權者」（如，法官）、「照護者」（如，父母）、「指導者」（如，電影導演）、「囚犯」、「宴會主人」、「被審判者」、「裁判」以及「改革者」等。Saban（2004）在土耳其一所大學，針對 363 位選修小學師資培育課程職前教師所做的隱喻研究，結果區分為三層面，首先當問及他們對以前國小老師的印象時，依順序前 5 名分別是：「雕塑者」、「店員」、「技工」、「指揮官」以及「保姆」。當問及他們對現在同學校老師的印象時，前 5 名分別是：「雕塑者」、「店員」、「技工」、「保姆」以及「園丁」。而問及他們對自己未來當老師的隱喻時，前 5 名則分別是：「魔術師」、「樂團指揮」、「保姆」、「工具提供者」以及「教練」。有趣的是前兩項隱喻選擇皆是傾向教師中心的威權式教育信念，而且前 3 名隱喻「雕塑者」、「店員」、「技工」則完全相同。根據 Saban 的推論，目前土耳其國小威權式的教育信念與行為主義取向的管教方式（例如，處罰）相當普遍，這群參與研究的未來教師選擇了屬於學生中心的建構教學隱喻，頗能反映他們對教育現況改革的期許。

在師資培育的研究中，特別是以英語為第二語言或外語的教學研究，有關隱喻的應用與影響亦不在少數（Block, 1999; Cameron & Low, 1999; Guerrero & Villamil, 2000, 2002）。舉 Guerrero 和 Villamil（2000, 2002）在波多黎各的研究為例；他們針對 22 位不同教學年資、分別任教於小學至大學不同教育階層的現任英語教師進行研究。在以隱喻理解英語教學信念的有關研討課程中，受試教師被問及「英語老師就像...」的隱喻問題。研究結果發現，教師的隱喻選擇區分為 9 種類別：依序為像「合作者」（如，教練）、「知識提供者」（如，結實累累的蘋果樹）、「挑戰者」（如，馴獸師）、「養育者」（如，園丁）、「創新者」、「工具提供者」、「藝術家」、「維修者」以及「體能訓練師」。

觀諸上述教育領域中的隱喻研究，「養育者或照護者」、「父母」、「保姆」、「園丁」、「藝術家」、「樂團指揮」以及「知識提供者」等，是較常被一般教師或英語教師引用的隱喻。然而檢視其中隱喻分類的內涵，正如諸多研究共同發現，各隱喻類別之間事實上存在著「模糊(fuzzy)」的灰色地帶(Cameron & Low, 1999; Guerrero & Villamil, 2000, 2002)。正如 Lakoff 和 Johnson (1980) 所強調，大部份的隱喻都是複雜，而彼此間是相互「重疊的」，沒有一個隱喻可以百分之百地精確詮釋或呈現出概念。事實上，上述隱喻研究對於類別之間存在的「模糊」與「重疊」特性，仍停留在「視為理所當然」的常識範圍。未能以任何特定的理論基礎來加以詮釋，至為可惜。然而 Vygotsky (1986, p.245) 針對語言符號兼具指稱的「意義(meaning)與象徵的「意思(sense)」兩種功能的論述，正可以闡明語言隱喻的使用是屬於象徵的功能，是「動態的...包含著許多不穩定的區域」。因此，隱喻語言的「模糊」以及與情境脈絡相隨相生的關係可見一斑。

綜合上述教育領域中的隱喻研究，大多從傳統認知心理學或語言學的個別面向，探討隱喻類別與教學信念間的關係；或者是單獨探究教師個人歷史與信念形塑的相關。在缺乏特定的理論詮釋下，隱喻「語言」與教學信念「思維」兩者間複雜而微妙的關係並不易釐清。因此多數只能停留在鉅觀的(macrolevel)隱喻類別分析研究，甚少能進一步探討隱喻與信念的建構歷程，以及與個體所處社會文化脈絡的相關。鑑於此，本研究即以「社會文化」的理論角度，基於語言是心理/文化工具，能中介內在信念思維歷程；從微觀的(microgenetic)層面探究「思維與語言(Thought & Language)」之間的「發展競爭(developmental struggle)」(Wertsch, 2007, p.183)，亦即教學信念與隱喻語言間的「辯證(dialectical)」關係。

叁、研究方法

一、研究對象

本研究以修習南部某大學師資培育中心與學分班開設的英語實習必修課程學生為研究對象，經徵詢受試者意願，合計 30 位同意參與此項研究。其中男學生僅有 5 人，女學生則有 25 人。屬於教育學程班計有 8 人，學分班則有 22 人。學歷部分，5 位具有碩士學位，其餘均為學士。曾在正規學校代課或補習班教學以及家教經驗者有 25 人，其中國小 11 人、國中 17 人、高中職(含專科)有 13 人。部分學員兼具有國中、小、或高中職之教學經驗。在教學經驗類別上，屬學校代課教師有 10 位，補習班任教者有 11 位，而擔任家教者則多達 17 位。相關整理如表 1 所示：

表 1 教師基本資料一覽表

類別	性別		進修班別		學歷		教學經驗			
	女性	男性	學程	學分	碩士	學士	有			無
							國小	國中	高中職以上	
人數	25	5	8	22	5	25	11	17	13	5
百分比	83%	17%	27%	73%	17%	83%	83% (部分同時兼具高中職或國中小教學經驗)			17%

二、資料蒐集

本研究 30 位英語職前教師以書寫隱喻的方式，針對五項開放性問題敘說個人隱喻。由於研究者之一（授課教師）與職前教師之間有自然的師生權力不對等關係。為避免此權力關係影響資料蒐集與研究結果可信度，經授課教師詳述研究目的與徵求學生同意參與研究，同時強調資料蒐集與成績無關。相關個人資料蒐集與分析將全程受到妥切保護與匿名，以符合研究倫理與建立研究者與職前教師間之信賴感。問卷由職前教師攜回家中完成，並依個人意願決定繳交與否。研究問題主要參酌 Guerrero 和 Villamil (2000, 2002) 的教師隱喻研究，茲臚列如下：(1)寫出隱喻，請用隱喻的方式來描寫甚麼最能代表您認為自己身為一個英文作為外國語 (EFL, English as a Foreign Language) 教師；(2)請就您的隱喻陳述中，參考下列要素（教學者、學習者、教學過程、學習過程、學校環境、語言、文化）予以具體說明您的隱喻；(3)請以個人體驗或週遭故事說明您為何選擇這個隱喻；(4)這個隱喻如何反應在你現在與未來日常英文教學或學習中；(5)請說明您抱持該隱喻的相關理論假設。

三、資料分析

在資料蒐集與分析過程中，我們首先根據前兩項問題，將職前教師自己所認為身為一個英語教師的隱喻，依所填寫的資料據實加以初步歸類。其次，有鑑於傳統分類法只能抓住文字表面意義，卻漏失探索個別隱喻類別間微妙橫向關係的機會。我們進一步從隱喻類別間建立了二次分類 (family-resemblance subcategories)，將相關的隱喻類別再給予歸納，以利於概念間之比較。第三、四項則以敘事分析法 (narrative inquiry)，分析個人的求學經驗或生命故事，以及對現在與未來日常英文教學如何影響或建構特定隱喻。在分析上則從「社會文化」學派取向，著重歷史形塑與再塑個人認同 (identity) 的觀點，以語言是

「中介行動 (mediated action)」(Wertsch, 1997) 中的「心理/文化工具」角度來分析教師隱喻中，敘事語言所呈現的歷史情境脈絡依賴性。換言之，從歷史的角度剖析英語職前/學生教師使用的特定隱喻，背後所蘊含的教師信念形成因素。

此外，針對第五項問題，有關教師隱喻形成的理論假設，除了用來驗證所填寫的隱喻類別之外，也同時提供用來作為檢證參與研究者資料內容信度一致性的功能。然而分析過程中，我們發現部分教師似乎尚未清晰明瞭個人教學信念形成的理論根據。因此，由其中一位研究者持續在後續課程中，透過上課討論互動，進一步探討個別書寫的角色隱喻的建構歷程。為了避免單一研究者「過於樂觀」的主觀認定，而造成可能的研究偏差 (Cameron, 2003)，以及因應隱喻語言不可避免的重疊與模糊現象，本研究嘗試建立評分者內容信度。本研究進行資料分類時，針對職前教師根據前兩項問題的回應，分解為獨立、容易理解但卻意義完整的、自足的片斷單元中，找出有意義的句子，再由有意義的句子中萃取出涵義並做註解，以便於型態的歸類。而為加強完成語句編碼分類的可信度，研究者除自行擔任編碼員外，再邀請一位具有質性分析經驗的研究生擔任編碼員，編碼前兩人先就隱喻類別分類系統進行討論，之後，針對樣本資料進行初步的編碼歸類，採用王石番 (1989) 傳播內容分析法中不同編碼員信度檢定公式，進行編碼後的信度檢測，求得信度係數為 0.97。此結果顯示本研究構念類目之信度已符合 Kassirjian (1988) 所提出信度係數大於 0.85 的標準，所進行之內容分析符合客觀性要求。

再者，本研究透過循環檢驗 (recursive) 的原則，採用不斷比較法 (constant comparative methods)，將有關隱喻類屬與他們的屬性進行整合、比較並聯繫起來，抽繹出高層次的核心概念範疇。藉著兩位研究者間討論與交互檢驗所分析的資料，並適時回到教師們所繕寫的原始資料中，思索其中的意義與隱喻類別間的異同。雖然隱喻分析，如同隱喻本身的意義一樣，有其相當的解釋性 (hermeneutic)，經由研究者間重複探索驗證與資料詮釋，我們最終確認較為一致的隱喻類別，排除了研究者可能外加的主觀詮釋 (Low, 1999)。

肆、研究發現與討論

一、隱喻類別

本研究根據 30 位學生教師，用隱喻的方式來描寫甚麼最能代表自己身為一個英文語言教師的自陳內容分析；首先依據學生教師實際陳述之隱喻，初步合計有 21 項。經研究者共同討論在初步類別間作橫向的比較與歸納，並參酌相關

文獻（如，Guerrero & Villamil, 2002）之類別，建立了二次分類以利於不同隱喻間概念之比較。合計概分為 7 大類別，如表二所示：大多數認同「養育者」傳統角色隱喻，合計 10 位、其次為「激勵者」7 位、「知識供應者」3 位、「引導者」3 位、「藝術家」2 位、「綜合」2 位，分別是「牧羊人與馴獸師」以及「處子與脫兔」，最後為「其他」3 位，包含「花朵」、「細菌」、以及「英材施教」。相關隱喻類別分述如下：

(一)養育者

10 位學生教師抱持「養育者」教師角色隱喻，包含「園丁」(n=5)、「農夫」(n=4)、以及「新生兒父母」(n=1)。個別而言，5 位學生教師認為教學者就像是「園丁」，學校環境就像花園一般，有良好的軟硬體設施猶如陽光及充足的水份以協助學生成長。其中一位指出，園丁需運用專業知識和經驗來照顧花園裡的花朵，因為「每個花朵是獨立的個體...每朵小花皆有不同的生長歷程。」其次，4 位學生教師認為教師就像農夫一樣，其中一位特別強調個別差異，指出「英語就像是水一樣，每種不同的農作物都需要水分，但吸收水分的方式都不盡相同，就如學生的智慧和學習方式都不一樣。」另一位則認為「日出而作，日落而息」正是農夫生活的寫照。老師從早忙到晚「猶如農夫從翻田整理、撥種、施肥到引水灌溉，每個過程都馬乎不得。」以「新生兒父母」為隱喻的學生則認為，英語老師就像是新生兒的父母一般，英語「就像是個全新的語言...而新生兒在學習說話時接觸到最多的老師，其實就像是自己的父母親。」

此類學生教師認為在教育的園地中，學生就像一株株農作物幼苗或剛出生的嬰兒一般，隨著一年四季氣候溫度的不同，以及個別作物的特性，由教師細心、且適情適性地加以栽培。由隱喻顯示這幾位學生教師的教學信念是；教學猶如養護的過程細心呵護，但著重個別差異，學習過程則主要是充分發揮學生個人學習潛能。此種以學生為主、老師間接引導而非直接形塑的信念，是將學生比擬為具成長潛力的植物。如同 Scheffler (1991) 所言，學生猶如植物，具有發展的內在機能 (organism)，老師的角色只是間接協助，而不是直接地塑造成「預先設定的形狀。」上述隱喻的理論假設來源，大多立基於強調「個別差異」的理念。例如，其中一位以農夫需瞭解作物個別特性為隱喻，強調多元智能理論的重要性。2 位以園丁為隱喻者，則強調專業與愛心付出能產生「自驗預言」的比馬龍效應。由此可見，學生隱喻形成與所持理論大致上是相符的。另外一位以園丁為隱喻者，則揉合多種理念相近的教育理論，如，個別差異、個別化教學及鷹架作用等。然而，少數未能明確指出理論假設來源之學生教師，似乎受限於理論知識不足，只能依賴經驗法則或教學實務舉出角色隱喻。

(二)激勵者

抱持激勵者教師角色隱喻包含「導演」(n=2)、「樂團指揮」(n=1)、「店員」(n=1)、「樂曲」(n=1)、「鏡子」(n=1)、以及「手電筒(演說者)」(n=1)。針對「激勵者」個別隱喻而言，兩位學生教師認為教學者就像是「導演」，學習者就像「演員」。英語教師就像導演一般，要讓演員經由導演引導後，盡所能發揮自己特質演好片中的角色。其中一位指出，演員「...一開始會按照導演安排不同的腳本來學習。經過一段學習經驗後，會開始與導演一同進行商討研究，揣摩出劇情要求的角色。」其次，以「樂團指揮」為隱喻者認為，老師就像樂團指揮，「將每單元的學習內容譜成各式活潑的樂章，以提起學習者的學習興趣。」在教學過程中，老師扮演學習促進者的角色，引導學生學習、提升學習效率、興趣與動機。以「店員」為隱喻強調，「學生好比顧客...教與學的過程是雙向互動的。」以「樂曲」為隱喻者則強調，教學者猶如「一首動聽的樂曲...讓聆聽者(學習者)能夠在設計完善的音樂廳中(學校環境)，獲得共鳴。」以「鏡子」為隱喻者認為，老師應該像一面明鏡，要讓學生清楚地「看到自己的優、缺點...進而善用自己的優點。」值得一提的是，以「手電筒」為隱喻者，起初認為英語教師就像手電筒，讓學生握在手上照亮黑暗來找尋出口，主要強調學生的自主性。然而，經過一個學期的教學實踐，該學生有了不同的體驗，認為「教師的角色應該更主動...教師應該是像一名演說者，成功地在開頭引起興趣...最後將抉擇與思考留給學生。」從「手電筒」到「演說者」的隱喻語言改變，正意味著教師在教學行動中，觸動了教學信念的發展。因此教師所建構的隱喻「語言」，可視為由社會情境脈絡所形塑，同時也是隨著個人經驗學習、反思與成長，不斷重新建構的一種辯證歷程。

激勵者的隱喻視教師如引導學生的明燈，但並不威權地迫使學生被動學習。在日常英語教學或學習中，漸進地讓學生參與教學過程，讓學生有機會為學習做決定。由隱喻顯示此類學生教師的教學信念是在教學過程中運用引導與激勵，以協助學生達到語言學習的目標。學習過程則視為漸進的、目標導向的、以及教師鷹架的，以協助充分發揮個人學習潛能。如同 Vygotsky (1978) 所強調「最佳發展區(ZPD)」的教育概念，起點由教師帶領學生，待中途逐漸熟悉任務後便放手讓學生自主操作，讓概念學習的心智運作達到更高層次。上述隱喻的理論假設來源，大多立基於「社會建構學習理論(social constructivism)」的基礎上，除了「師父領進門，修行在個人」般強調學生自主學習之外，學習的過程則是強調「師徒精神(apprenticeship)」(Rogoff, 1990)的社會性互動。例如，其中一位基於「溝通教學法」理論假設，強調教師角色是先促進學生間的互動，再逐漸調整到以學生為中心的輔導角色。然而，少數學生教師揉合不同教育理論而形成個人理念；例如，根據不同教學狀況，綜合認知教學、聽說教學、情境教學以及文法翻譯、以及傳統的 Chomsky 認知語言理論等。如同 Guerrero 和 Villamil (2000, 2002) 的研究，此類綜合多元教育理論的陳述，其

中不乏理論間相互抵觸的矛盾現象。

(三)知識供應者

知識供應者教師角色隱喻包含「電台 DJ」(n=1)、「印表機」(n=1)、以及「教練」(n=1)。針對個別隱喻而言，以「電台 DJ」為隱喻者認為英語教師「就像廣播電台，不斷地播送音樂、訊息...。」以「印表機」為隱喻者指出，學生如同一張潔淨的白紙，學習和模仿能力強。於此，英語教師「就像印表機...必須列印上適性的學識知識和生活知識。」最後，以「教練」為隱喻者強調，英語教師如同教練「在進行教學時會不斷的提供其經驗和知識，供學習者學習。」這位學生雖然指出教練與學生亦師亦友的溝通互動關係，但強調知識經驗分享與訓練，仍偏屬於單向垂直式的。由隱喻顯示此類學生教師的教學信念是強調教師猶如傳統單向的知識供應商，主要職責在於傳遞知識給學生。教學是教師經驗和知識不斷傳輸與分享的過程，學生則成為被動的訊息接收者；學習過程猶如知識的拷貝，並未考量學生思考的主體性。其中尤其以「電台 DJ」與「印表機」的隱喻，頗能反映出「浸潤式 (immersion)」的英語教學傳統思維。整體而言，此類隱喻屬於認知與訊息處理歷程的傳統教育觀點，同時也反映出國內英語教師普遍扮演知識供應商的單向填鴨教育傳統。

上述知識供應隱喻的理論假設來源，以「電台 DJ」為隱喻是基於「直接教學法」的理論假設，強調教師知識經驗直接傳遞給學生聽眾的過程。其理論與隱喻內涵是相當一致的。以「教練」為隱喻者，則宣稱基於「溝通教學法」的理論假設，認為「此法強調溝通...並藉由角色扮演讓學生能確實的掌握角色中的特性...。」「教練」與「運動員」在運動場上亦師亦友的社會性關係，大體上相似於「溝通教學法 (Communicative Approach)」理論強調英語學習需置於有意義的社會互動情境中。然而，該學生亦宣稱「教練」的隱喻強調英語教師「不斷的提供其經驗和知識，供學習者學習」，此隱喻類型仍偏屬單向的知識供應。雖然該隱喻與理論假設間存有一定之模糊地帶，研究者認為「溝通教學法」強調社會性溝通互動的理論大致上仍能支持該隱喻的內涵。最後，以「印表機」為隱喻的理論假設，則援引自然學習法與關係社群理論，顯然未呼應教師「列印」適性知識給學生的隱喻。原因在於學生教師可能受限於師資培育期尚短，相關學術理論概念尚未成熟所致，因而產生所引用的理論未與隱喻相互呼應、甚或矛盾。

(四)引導者

引導者教師角色隱喻包含「領航員」(n=1)、「引水人」(n=1)、以及「引導者」(n=1)。針對個別隱喻而言，以「領航員」為隱喻者認為，英語教師如同機場領航員，「利用收集到的資訊，引領機師將飛機安全地降落。」學生像機

師飛行一般，是學習的主控者，老師只是從旁輔助。其次，以「引導者」為隱喻則強調英語教師好比引導者，「在教學過程中帶領學習者...去學習並欣賞一個外國語言。」同樣地，以「引水人」為隱喻則強調，教師之於學生，宛若「引水人」之於所引領的船隻，「引水人領船入港，而英語教師之責，在於帶領學習者出港，進入另一個語言...的世界。」由隱喻顯示，這幾位學生教師的教學信念，主張教師的職責在於帶領學生去面對問題或去欣賞外國語言，在教學過程中扮演漸進引導的角色，學習的主控權則留給學生。

上述隱喻的理論假設來源，並未出現內容一致性之理論基礎上。不同於「激勵者」，「引導者」的隱喻並未重視教師鷹架的師生互動過程，反而是強調學生應對自己的學習負責，期許學生離校後能擁有自學能力，以及繼續學習英文的動力。前兩位的理論假設，均融合多種教育理論而成為個人信念。以「引水人」為隱喻者則未指出特定的教育理論，而是以古諺「師父領進門，修行在個人」來解讀自己的隱喻。強調教師儘管有許多現實的無奈（如升學壓力等），仍應儘量由學生自己「掌舵」的學習理念。然而有趣的是，縱使沒有特定教育理論的導引，傳統古諺「師父領進門，修行在個人」的隱喻語言，隱約扮演了一種「文化工具」進而中介教師信念思維與行動，頗值得進一步探討。

(五)藝術家

本研究 2 位學生教師均指出英語老師應具備猶如「廚師」般的藝術家特徵，其主要職責在於將所有元素有效的融合在一起，提供學習者品嚐。教學猶如烹調食物的過程，教師則以藝術家的知識經驗創造出色香味俱全的美食。例如，其中一位強調「火候需要經驗...教學是一門藝術...如何做出色香味俱全的食物也是一門藝術。」另一位則指出「學校環境就像鍋子，不同的文化則是其中的素材（ingredient）...有效的教學任務則是由廚師（老師）來達成。」兩位學生教師認為英語教師就像廚師，融合不同的材料及調味料，料理出色香味俱全的菜餚。而傳統教育領域中老祖母的一句「教學是一門藝術」，猶如上述古諺「師父領進門，修行在個人」的文化工具，似乎間接促成了教師如「廚師」般藝術家特質的教學信念。然而嚴格地說，「廚師」的隱喻仍然著重教師單方面的專業知識與控制「火候」的藝術，學生如何學習以及師生如何互動，並未在「廚師」的隱喻中呈現。雖然兩位教師未直接說明學生是靜待美食的食客，「廚師」的隱喻仍隱約透露出學習是被動的訊息接收過程。因此「藝術家」的隱喻，仍潛在地視學生為食客或藝術家手中的作品。若透過 Scheffler（1991）對「藝術家」隱喻的批判，可以發現教師如藝術家的譬喻隱含了權力與控制，學生充其量不過是被雕塑成預先設定的形狀，教師控制範圍之外的教與學並未受到重視。雖然此處兩位學生教師的教學信念在於強調老師的專業知識與創意教學，如果我們認同 Scheffler 的批判，教師如「廚師」的隱喻似乎反映了國內教室文化中，

無所不在的教師權力與控制。

在理論假設方面，兩位學生教師均未提及任何單一的教學理論。正如所提出的「廚師」隱喻，他（她）們認為教學是由許多「環節」及「因素」配和之下的結果，因此教學是一門藝術，必須融合各家理論。此種混合多種教育理論而融合成個人理念的觀點，普遍存在本研究各分類隱喻之中。

(六)綜合

綜合性教師角色隱喻包含「牧羊人與馴獸師」(n=1)以及「處子與脫兔」(n=1)。以個別隱喻而言，「牧羊人與馴獸師」為隱喻者強調「教學者像一個馴獸師...訓練學生有關英語方面的知識...也像牧羊人，要指引學習者方向。」教學過程中老師就像馴獸師一樣，必需耐心的教導，並且「適時給予獎懲」，但又身兼牧羊人的任務，帶領學生覓食（如，選擇教材）。另一位則認為英語老師要如「處子與脫兔」一樣，動靜自如。「老師就如兔子一樣充滿活力...有細膩的心...恬靜的表達對學生的關愛。」老師如兔子般的活力可以帶動學習、激發動機，同時亦能不疾不徐地減輕學生壓力。由此可見，兩位學生教師的教學信念為教師需要扮演雙重的身分，能動能靜地視教學情境轉換角色。值得注意的是，「牧羊人與馴獸師」的隱喻選擇，來源主要是此位學生教師個人學習歷程中，接觸不同老師的教導而有感而發。「處子與脫兔」的隱喻，則如前述來自老祖母的古諺「靜如處子、動如脫兔」，以描述教師對情緒掌控的能耐，同時也反映英語科目學習過程中，老師須兼顧聽、說、讀、寫能力而必需實施可動可靜的教學特性。事實上，此位學生教師基於在補習班與學生互動的體驗，強調教師的情緒不可被學生左右而受到影響，因此認為教師應具備即時應變的態度。由此可見，兩位學生教師歷史成長脈絡，隱約地反映在個人隱喻與教學信念之中。

在理論假設方面，正如綜合性的隱喻一般，選擇「牧羊人與馴獸師」隱喻的學生教師乃綜合多種教育理論而融合成個人理念。例如，以強調適時獎懲機制的行為學派（馴獸師），以及認知學派（牧羊人）。以亦師亦友的態度協助學生適應當前的學習環境。另一位則未提出特定的教育理論，然而根據所修習教育課程中的「理情治療法」，來強調教學應注重學生情意因素以降低學習焦慮，並點出教師要「能動能靜」如「處子與脫兔」般平衡個人情緒以維持教學熱忱的重要性。

(七)其它

最後三項隱喻分別為「花朵」、「細菌」、以及「英才施教」（「英」才為「因」才諧音）。三者雖不易歸類於前述各項類別中，但又有其各自獨特的形塑過程，同時也反映了英語課目的教學特性。個別隱喻而言，以「花朵」為隱喻者認為，

專論

教學過程猶如創造吸引學生的事物，引起學生興趣而願意自動學習，強調「教學者像花朵...綻放吸引蜜蜂與蝴蝶來取蜜。」另一位則以「細菌」的隱喻主張「英語教師就像是隱藏在漢堡...可樂中的細菌...乘著小朋友的興趣，進入他（她）們體內。」教學者要像細菌一樣，無聲無息地攻佔學習者的心，在教學過程中著重去除恐懼、引起興趣，以達到潛移默化的學習。此種「去除恐懼、引起興趣」頗能忠實反映國內英語學習的現況，尤其針對長久以來各項英文學習成就評量呈現「雙峰現象」，意味每年至少有一半學子放棄英文的異象（Lin, 2007），「花朵」與「細菌」的隱喻與蘊含的積極信念頗值得玩味。最後就「英才施教」而言，此位學生教師意圖點出「因材施教、有教無類」（英才為因才諧音）的古諺，儘管字面上嚴格而言不屬隱喻的範疇，此位學生教師認為未來的教學中，當「以適性化的教學方式，針對個別差異的學生進行教學。」如同上述其它隱喻，此處著重個別差異的教學過程是教師普遍認同的。由此可見，儒家傳統「因材施教，有教無類」的教育箴言仍然深植現代夫子的教育信念中。

在理論假設來源方面，僅有一位學生教師提出較具體的教育理論。以「英才施教、有教無類」為隱喻者，揉合人本、多元智慧、因材施教、以及教育機會均等當代教育思潮而形成個人信念，顯示其理論與信念頗為一致。其餘兩位則未建構於任何特定理論。然而，誠如前述「花朵」與「細菌」的隱喻頗能反映學習外語必須側重引起興趣、提升學習動機的關鍵。以「細菌」為隱喻者特別強調英文內化與生活化的重要性，期許未來教學過程能著重去除恐懼、引起學生興趣。然而，面對國內教學環境的現況與限制，此位教師進一步反思理論與實務間的差距，強調個人「會遇到瓶頸...很難引起每個學生的興趣...還是以樂觀的態度去看待這個假設立場。」

表 2 教師隱喻思考分類一覽表

類型	人數	合計	教學者	學習者	隱喻特徵
養育者	(n=5)	10	園丁	花苗	教學如養護過程，雖細心呵護但著重個別差異；學習過程旨在充分發揮潛能，以學生為主、教師引導而非主導。
	(n=4)		農夫	作物	
	(n=1)		新生兒父母	嬰兒	
激勵者	(n=2)	7	導演	演員	學生漸進參與教學過程，自己學習負責。強調引導與激勵的教學過程，以漸進、目標導向、教師鷹架的教學信念協助充分發揮學習潛能。
	(n=1)		樂團指揮	演奏者	
	(n=1)		店員	顧客	
	(n=1)		樂曲	聽眾	
	(n=1)		鏡子	人	
	(n=1)		演說者	聽眾	

續表 2：教師隱喻思考分類一覽表

知識 供應者	(n=1)	3	電台 DJ	聽眾	教師如知識供應商，學習猶如知識的拷貝，缺乏學生思考主體性。此類隱喻偏屬認知與訊息處理歷程的傳統教育觀點。
	(n=1)		印表機	白紙	
	(n=1)		教練	運動員	
引導者	(n=1)	3	領航員	機師	教師扮演漸進引導角色，學習的主控權留給學生。學生像機師或船隻，是學習的主控者，老師只是從旁輔助。
	(n=1)		引導者		
	(n=1)		引水人	船隻	
藝術家	(n=2)	2	廚師	食用者	教師如廚師般的藝術家，需專業知識與經驗創造美食。凸顯教師專業重要性，但亦反映了教師權力與控制的教育文化。
綜合	(n=1)	2	牧羊人與馴獸師		教師需扮演雙重身分，能動能靜視教情境轉換角色。強調適時獎懲，亦師亦友地協助學生學習。
	(n=1)		處子與脫兔		
其它	(n=1)	3	細菌		教師像細菌，教學過程著重去除恐懼、引起興趣，以達潛移默化功效。強調因材施教與有教無類的教學。
	(n=1)		花朵	蜂蝶	
	(n=1)		英才施教		

二、隱喻類別綜合分析

本研究透過「社會文化」理論取向的研究角度，發現許多英語教師隱喻信念的形成，廣泛而言呈現「文化創塑信念」的現象。然而，深入分析卻也發現個別「主體性 (subjectivity)」的主動建構歷程。綜合上述各項隱喻類別，我們做了各類別間的「二次分類」比較，發現有四點共同特徵，分別是在教學上強調教師專業付出以及注重個別差異，學習上強調自主學習，以及教師信念普遍受當下社會、文化、歷史以及個人生活經驗的影響。茲分述如下：

(一)強調專業付出

在上述「園丁」、「農夫」、「導演」、「印表機」以及「花朵」的角色隱喻中可發現，教師專業素養是共同強調的重點。例如，以園丁為隱喻者認為，一個好的園丁不只要有耐心與愛心，「更須具備園藝相關知識與經驗...」。教師對課程的專業瞭解，猶如園丁瞭解病蟲害能加以預防。此種先見之明的能力，唯有借助教師專業的培養以及用心付出，才能有豐盛的收穫。此外，農夫的隱喻也強調專業，農夫「在種植的技術上也需要有相當的專業...才能在市場與別人競爭。」導演的隱喻亦不例外，導演必需具備充足的專業才能編排出最佳腳本。再者，教師猶如印表機，「必須對所教之科目有所專精...以便領導學生在該科領域上探索。」。最後，教師如同花朵，「在如大花園般的學校環境中...能多多吸

取養分，以充實本身的專業知識...讓學生主動吸取知識。」綜合上述隱喻，可見這些職前教師普遍的教學信念認為，教師專業是英語教師關鍵的基本素養，不但攸關個人教學實務，更影響學生未來在英語學習領域的探索、競爭以及成就。

(二)注重個別差異

在「農夫」、「導演」、「店員」以及「英才施教，有教無類」的角色隱喻中可發現，注重個別差異是另一個顯著的共同點。例如，以農夫為隱喻者，多認為所有的農作物都有其個別差異，如同學生一般。由於成長的需求不同，來自不同家庭學生的學習特質亦不相同，教師要先瞭解學生的學習性向，「才能掌握學生的異質性再給予其適當的養分。」其次，以導演為隱喻者認為，導演應懂得演員的獨特性，協助演員發揮特質演好片中的角色。以店員為隱喻者認為，「學生好比顧客...服務員需依顧客類型給予適切的服務。」以英才施教，有教無類為隱喻者則強調，在學習英語的過程中「因為個人差異...必需針對不同需求盡量給予不同指導方式。」綜合上述隱喻，注重個別差異的適性教學信念，是普遍認同的重要英語教學理念，也符應了因材施教的當代教育思潮。

(三)強調自主學習

除了在教學上強調專業付出以及注重個別差異之外，可以發現本研究大多數主修英語學生教師均強調學生主動學習的重要性，例如，「導演」、「店員」、「鏡子」、「引水人」、「樂曲」、「手電筒（演說者）」以及「機場領航員」的角色隱喻。以導演的隱喻而言，主張「教師一開始教學時，是比較偏向教師中心的過程...待學生熟悉課程後，活動便會轉以學生為中心。」教師猶如店員，著重在教與學的雙向互動過程中，學習「如同消費...學習者應是主動參與而非被動接受。」教師猶如明鏡者則認為學習者「選擇照鏡子，就是在乎自己的容貌...一開始應當都有改善自己...和欣賞自己的動力。」教師就像引水人隱喻，強調「在教與學的過程中...擔任協助者之角色，但並不為學習者掌舵。」儘管教師有進度的壓力，仍應儘可能「以學生為中心」。而教師像樂曲者，認為教學活動雖由教學者先引導，在引發學習者的熱情和興趣之後，學習者需「自發學習，並使學習成為習慣。」而視教師像演說者一般，強調教學「成功地在開頭引起興趣...最後將抉擇與思考留給學生。」最後，支持教師猶如機場領航員，則認為學生就如同飛機駕駛員，學生「其實是主控者，老師只是從旁輔助...。」

誠如 Bullough 和 Gitlin (1995) 所強調，隱喻分析除了可以協助概念的分類，提供教師進一步行動的力量之外。教師的養成歷程，還包含了接受教育社群文化之中，眾所認同的隱喻。綜合上述隱喻類別三項共同特徵：教師專業、個別差異與自主學習，以及其中所涵括的隱喻，多數為當代教育社群文化之中，

眾所認同的隱喻信念。尤其以「社會建構理論」思潮中，強調學生雖是實際的學習參與者，教師卻是扮演輔助與催化的關鍵角色，在社會性互動下，高階心智功能方得以發展。正如「社會文化」論學者所強調的類似隱喻，例如「師徒制」、「建構發展區 (the construction zone)」(Newman, et al., 1989)、以及「鷹架」等教育概念，經由教師（熟練者）的逐步引導下，學習的主要任務終將移轉 (hand-over) 到學生（新手）手中。

(四)生活經驗的影響：以 5 位學生教師為例

本研究從學生自陳隱喻的相關理論假設發現，多數學生教師傾向揉合不同教學理論，而較常出現的理論包含古典的行為主義、人文主義以及溝通式教學等。或許受限於師資培育期尚短，少數學生並未指明隱喻來自為何種特定理論。有趣的是，部分學生隱喻的選擇是受到包含日常教學實務或師資養成階段所使用的文本資料（例如，教科書），以及接觸的人物等（例如，同事或以前大學上課的講師），有些則深受過往老師春風化雨的薰陶，因而在教學信念上，呈現「師父」的影子。誠如 Wertsch (1998) 的「文化工具」論點，人們在週遭文化資源的脈絡情境中透過個體的中介行動，選擇了排斥或接受。本研究中，研究者亦發現學生教師援引 (appropriate) 歷史經驗而塑造出個人教學信念發展的軌跡；亦即，英語職前教師角色隱喻的建構歷程，是心智與社會辨證互動的結果。於此，本研究結果除了符應相關研究指出教師的教學信念的確受教學現場經驗與個人過去歷史經驗的影響（陳錫慧，2001；Bodycott, 1997; Knowles & Holt-Reynolds, 1994），社會文化理論取向則提供了教師隱喻語言與信念研究更為周延的詮釋角度。

本研究有 9 位學生自陳他們過去的英語學習經驗（包含了正面與負面的）、師資培育階段、以及目前的教學經驗如何地影響現在的教學信念。此類隱喻計有「細菌」、「鏡子」、「園丁」、「新生兒父母」、「引水人」、「牧羊人及馴獸師」、「印表機」、「手電筒（演說者）」以及「引導者」等。為利於深入分析與顧及篇幅，茲舉前 5 位隱喻為例（如表三所示），以敘事分析方式探究他（她）們選擇特定隱喻的個人生命歷史體驗歷程，以及對現在與未來日常英語教學的影響，分述如下：

1. 「細菌」

無可諱言，許多人對於過去學習英語的回憶總是痛苦多於喜悅，參與本研究的英語職前教師也不例外。舉以「細菌」為隱喻的學生為例，曾擔任國中小學生家教的何同學，小時候有一段恐懼的英語學習經驗，尤其是單字背誦與週而復始的考試。他說道：

小時候一開始學英文時，對英文不是喜歡而是恐懼，因為要背很多生字而且還要考試…雖然從前的英語學習過程有些辛苦，但是效果卻是不錯的。我想最主要的原因就是興趣的養成…在此想法下，如果一開始的學習就是有興趣的，那是不是就可以免掉很多不必要壓力與為考試而唸書的日子呢？

他認為，學習英文要先去除恐懼，尤其是考試焦慮，且應該在潛移默化中引起學生興趣。身為一位英語教師就像是隱藏在漢堡、炸雞、或可樂中的細菌一樣，能夠突破小朋友的心防，乘著小朋友的興趣進入身體內結合為一，並擴大影響範圍。何同學期許自己在未來的教學中，先讓學生不要畏懼英文。在教學中融入課外相關的辭彙與時事有關的補充教材，讓學生在無形中培養與英文的默契，並逐漸開始期待下一次上課的內容。

2. 「鏡子」

以「鏡子」為隱喻的李同學，擁有碩士學歷並曾擔任高一家教的她，也有類似的不愉快學習過程。她認為以前自己讀英文，往往不重視讀本的內容，而是其中的句型、文法結構、字彙等語言層面的知識，對於外國文化了解卻相對稀少。等自己出了國、或有機會接觸外國人，卻反而手足無措，不知道如何適切表達。她反省道：

我本身受教育的過程中，多是囫圇吞棗地學習，被教導要默背、要考好成績…只求得一時的分數，換來渾渾噩噩、不求甚解的學習態度…因此，我較推崇啟發性的思考，鼓勵學生內省…不要人云亦云、盲目地學習，避免此種態度會延續到未來的人生。

因為鼓勵學生內省，她強調教學者是一面明鏡，可讓學生看到自己的優、缺點。使用這面明鏡的學生，會在乎自己的容貌與形象，因而產生改善自我的動機。學習英語語言，不是被動而是主動參與、應用和思考。她進一步強調，語言、學生和鏡子三者的關係不是沈默的凝視，而是積極的對話，愈多的對話、溝通，愈能增進學生的自我瞭解，也有助於改善教學品質。

3. 「園丁」

目前在國中代課，以「園丁」為隱喻的呂同學認為，一般老師都被比喻成教育的園丁，但他所碰到的園丁卻不多。因此，透過深刻的反省，呂老師期許自己成為真正的園丁，而不是教書匠。他表示：

過去我的英文教師都是教書匠，都是拿著一本國編版的課本，站在講臺上，進行著翻譯的工作…然後只是一堆的考試，要不是自己對英語有點興趣，否則真的會放棄。老師都被比喻成教育的園丁，但我所碰到的園丁卻不多。如今，自己也踏入了教育的版圖，所以期許自己在教學的過程中，不要變成「匠」。

秉持不成為「匠」的教育園丁信念，呂同學認為教學要尊重學生的個別差異，了解學生的背景，欣賞每一朵花的美麗。將教學融入生活，從生活細節中去發掘學生對英語的興趣，而不是只為了考試而考試。他期許自己就像「一個園丁…責任是了解學生的程度與需要，適時將課程當作可以調節的陽光、空氣、水，供應每一顆種子能對英語產生反應。」然而，隨著一個學期師資培育課程的體驗，呂同學亦覺得教師也像一個「海綿」，要不斷隨著社會的脈動吸收新知，甚至是隨著環境調整自己，跟上時代以適應外在多變的世界。由此可見，英語職前教師的教學信念是隨著環境脈絡與個體適性化歷程中不斷地變動與發展的。

4. 「引水人」

然而，並非所有人開始學習英語的經驗都如惡夢一場。以「引水人」為隱喻的林同學為例，擁有碩士學歷並曾擔任成人、國中小學家教、以及補習班老師約5年，她回憶國中時代的英語學習經驗，說道：

猶記得在國中時，當許多同學都開始討厭英文時，我卻開始熱愛英文，一方面是由於我的老師的清楚解說，讓我似乎也能了解英文文法的規律性，覺得英文並不像是海洋般深不可測，而是可以掌控的。另一方面，可能由於是母親教會中有許多外國人，從小和他們接觸，讓我知道語言是種通往另一個文化的管道，我可以藉此通往另一個世界。

林同學在升學競爭激烈的國中學習環境下仍能熱愛英文，除了拜當時英語老師清楚解說之賜，早期在日常生活中接觸教會外國人與西方文化也是關鍵。因此，在教學過程中，她能感知學生常對她談及文化議題時，所表現出的濃厚興趣。這份興致也相對地驅使她樂於藉由英語為學生開啟世界的另一扇窗。正如英語教師的責任，就在帶領學生航向另一個語言與其文化所代表的世界。林同學進一步指出，「誠如引水人對船舶與海洋特性的瞭若指掌，英語教師應對所教授語言及其所代表之文化有深入透徹的認識」。在教與學的過程中，教師儘量擔任協助者之角色，但並不為學習者「掌舵」。因此，林同學認為雖然有客觀條件（如升學壓力）的限制，她仍堅持反對死記硬背，著重理解過程，並儘可能

「以學生為中心」，由學生自己「掌舵」。此類「引水人」與「掌舵」的隱喻，多少符應了老祖宗常說的「學海無涯」的譬喻。在英語學習的大海上，老師與學生的互動正如引水人與掌舵的船長，透過對話達到心智上的「交互主觀性（intersubjectivity）」（Rogoff, 1990）。林同學「巧遇貴人」的英語學習經驗，透過中國傳統視學習如航海的文化觀點，終而建構了未來的教學信念，期許自己成為引領學生航向學習大海的引水人。

5. 「新生兒的父母」

觀諸上述 4 位職前教師的例子，他（她）們均受過去英語學習經驗的情境脈絡影響，透過個體反思而形塑了積極的教師角色隱喻。然而部份學生則是透過教學實踐，建構了個人教學信念。以「新生兒的父母」為隱喻的黃同學為例，經由兩年半的國小英語代課的實際教學，她深感英語對學生而言就像是全新的語言。剛接觸時，學生個個都像新生兒般牙牙學語。因此，英語教師就像是新生兒的父母，是新生兒在學語階段最主要的互動對象。她指出：

個人現正任職於國小教職，加上目前所帶班級是為低年級及六年級學生。在每週面對低年級的孩子學習英文的教學過程中，深深感覺到語言的習得不是一天兩天可以完成的。而英語老師…真的就像是父母親般…不斷的重複發音，讓孩子跟著老師的嘴型及音調說出最正確的英文。

由於接觸的國小學童是初學英語的孩子，黃同學認為對於英語這個全新的語言，孩子是從完全不懂的起點出發。因此，站在教學者的立場，應該把學生當成自己的孩子，「不厭其煩地加以教導...不斷的重複練習，把最正確的發音及知識，傳授給孩子。」或許黃同學正是以「新生兒的父母」的角色，不過度強調孩子們會讀會寫，不厭其煩地鼓勵孩子練習口語能力，先讓孩子樂於學習而不排斥上英文課為教學目標。因此，在英語教學實務上她能像新生兒的父母，享受孩子牙牙學語的快樂表情，而樂在其中。

綜合上述 5 位英語職前教師，不約而同地闡述過去的英語學習經驗以及目前的教學實務所形成的資源或限制，再經由主體性的思考轉化形成現有的教學信念。此種對過去歷史經驗之理解、延續、反思與再建構，雖可說是「文化模式」代代相傳的連續性（Kövecses, 2005）。然而從「社會文化」理論的視角觀之，教師並不全然承受文化模式的制約而變成「文化呆子（culture dopes）」。誠如 Rogoff（2003, p.51）所言，「文化的本質不是單方面地影響個體。反之，人類創造了文化歷程，而文化歷程也創造了人類。因此，個體與文化的歷程不是各自分離，而是交相建構的（mutually constituting）」。從上述學生教師的生命

敘事文本，我們看見了個體與文化脈絡的交互建構，也隱約可見教師教學信念的形成與發展。

表 3 五位英語職前教師背景資料一覽表

姓名	性別	年齡	隱喻	學歷	教學經驗	教學年資
何同學	男	20-25	細菌	學士	國中小家教	1
李同學	女	26-30	鏡子	碩士	高一家教	1
呂同學	男	26-30	園丁	學士	國中代課	1
林同學	女	20-25	引水人	碩士	成人、國中小 家教、補習班	5-6
黃同學	女	26-30	新生兒父母	學士	國小代課	2.5

伍、結論與建議

一、結論

本研究以維高斯基「社會文化」的理論角度，基於語言是心理/文化工具，能中介內在信念思維歷程；除了探討鉅觀的隱喻類別分析研究之外，更進一步探究隱喻與信念建構的微觀歷程，以及與個體所處社會文化脈絡的互動相關。研究針對參加南部某大學教育學程/學分班 30 位職前英語教師進行隱喻信念的敘說。相關結果發現分述如下：

(一)教師隱喻類型

本研究歸納英語職前教師的角色隱喻計有 7 大類別 21 項不同類型。其中，以「養育者」隱喻為多數教師所認同 (n=10)，其次為「激勵者」(n=7)、「知識供應者」(n=3)、「引導者」(n=3)、「藝術家」(n=2)、「綜合」(n=2)，包含「牧羊人與馴獸師」以及「處子與脫兔」，最後為「其它」(n=3)，包含「花朵」、「細菌」、以及「英才施教」。相似於國外教師角色隱喻相關研究，「養育者或照護者」是較常被一般教師或英語教師引用的隱喻。然而，本研究亦發現特殊的隱喻，如「花朵」以及「細菌」；強調英語語言教學需著重在真實或模擬情境中，透過溝通活動的動態歷程引發興趣，以去除學習者對英語的恐懼。此類隱喻的選擇反映了英語職前教師學習經驗歷史脈絡形塑信念的特徵。

(二)教師隱喻理論來源

經檢驗個案學生教師角色隱喻與其理論來源假設發現，大部分均呈一致的現象。惟少數學生教師並未指明隱喻來自何種特定理論、或出現理論與隱喻間的「模糊」現象（如，「教練」與「溝通教學法」之關聯）、或理論未與隱喻呼應而相互抵觸的現象（如，「印表機」與自然學習法與關係社群理論）。究其可能原因，在於隱喻本身存在的「模糊」(Cameron & Low, 1999; Guerrero & Villamil, 2000, 2002) 與「重疊」現象 (Lakoff & Johnson, 1980)。其次，則是受訪者限於師資培育期尚短，相關學術理論概念尚未成熟所致。然而，誠如 Wertsch (1998) 強調，從發展心理學的觀點，語言是文化工具，人類對於文化工具的使用是從「生澀」到「熟稔 (level of sophistication)」的歷程。個體使用文化工具初期，還不完全熟悉與理解其功能之際，「發展」常常就在此刻發生了，主要關鍵是個體意識的反思與中介行動觸動了發展。隱喻語言是一種文化工具，教師們透過個人角色隱喻具體呈現教學信念，縱使可能隱晦不明或變動不居，卻也為後續的反思與自我觀察提供了基礎，有益於教師生涯的發展。本研究學生教師經過教學實踐後，從「手電筒」轉變為「演說者」的隱喻，提供了最佳實例。

(三)教師隱喻共同特徵

本研究同時歸納了四項學生教師隱喻之間共同特徵，認為英語的教與學，需要教師的專業付出、注重學生個別差異、強調學生自主學習、以及教師信念來自於生活經驗的影響。其中前三項極為符合建構學習理論的教育思潮，顯見教師隱喻深受當代教育文化的薰陶。從第四項特徵發現，教師角色隱喻形成除了來自教學現場的經驗外，個人過往經驗的文化背景、與價值觀等歷史脈絡，與職場經驗交織而建構了個人的教師信念。

(四)隱喻反映英語教學信念

本研究的英語教師隱喻類別，多數如「養育者」與「激勵者」，強調教學如養護幼苗或嬰幼兒的過程，學習英語亟需引導與激勵的因子方能充分發揮學生潛能。此類隱喻符應當代「建構學習理論」的教育思潮，但也反映職前教師對國內英語教學長久以來側重文法記憶與考試導向教室文化的反省。少數隱喻如「知識供應者」，教師如知識供應商，學習猶如知識的拷貝，缺乏學生思考主體性。尤其以「電台 DJ」與「印表機」的隱喻，頗能反映國內單向式或「浸潤式」英語教學的傳統思維與歷史脈絡。此外，部分特殊隱喻也反映了英語科目的特殊性。例如「靜如處子、動如脫兔」，深刻描述教師需有情緒掌控的能耐，凸顯英語科目學習過程中，老師須實施可動可靜的教學技巧來提供學生聽、說、讀、寫各種語言能力訓練的機會。「花朵」與「細菌」的隱喻則凸顯了英語科目學習

過程中，引起興趣、提升動機，仍是語言學習的不二法門。

(五)「社會文化」研究取向有益理解隱喻與信念之辨證關係

誠如前述，在缺乏特定的理論詮釋下，隱喻「語言」與教學信念「思維」兩者間複雜而微妙的關係並不易釐清。因此以往的研究只能停留在鉅觀的隱喻類別分析，甚少能進一步探討隱喻與信念的建構歷程，以及與個體所處社會文化脈絡的相關。本研究的「社會文化」的分析角度，超越傳統認知心理學將心智視為封閉概念系統的侷限，協助我們瞭解心智與社會的綿密互動特性。本研究列舉 5 位學生英語教師的隱喻與信念，正說明了此特徵。他們提供的隱喻多來自個人歷史（積極或負面）學習經驗的轉化，期許自我教學信念能匡正時弊以建構較積極信念（例如，避免學習囫圇吞棗、只重背誦、成績至上的「鏡子」隱喻，或不變成教書「匠」的園丁信念）。教師的隱喻說明了隱喻語言所呈現的歷史脈絡，此項結論呼應 Saban（2004）的土耳其研究，呈現未來教師嘗試改變傳統行為主義導向的教育與學習方式，所建構的教學隱喻反映他們對教育現況改革的信念。綜言之，將隱喻語言視為一種「文化工具」的「社會文化」分析角度，能協助我們理解隱喻可媒介與導引英語教師教學信念。角色隱喻有益於職前教師檢驗個人教學信念的研究結果亦可提供未來師資培育訓練理論與實務之具體參考。

二、建議

(一)對師資培育之建議

本研究的教師隱喻類別分析結果，可具體提供國內學校英語教師教學實務、以及角色隱喻研究之參考。從發展角度觀之，由於英語教師教學信念是主體性與文化情境不斷交互建構的發展歷程。語言隱喻是文化工具，將隨個體發展而變化的觀點，可運用於英語師資培育訓練與教育。透過學生教師信念隱喻的具體呈現，經由課堂討論、反思與檢證，語言的媒介行動將觸動潛在的發展因子，隱喻語言的運用可視為師資培育一項嶄新的工具。

(二)對未來研究之建議

1.研究限制

本研究有其本體論與方法論上的限制。就隱喻概念的本體論而言，猶如從發展心理學角度觀察人類的發展，「變動」與「發展」，是唯一不變的真理。英語學生教師的教學信念亦隨著環境脈絡與適性化歷程中不斷地變動與發展，他們的語言隱喻也將是變動不居的。「社會文化」的理論視角有利於探索心智與社會、文化、歷史，以及語言與思維複雜的互動關係，但仍不宜過度宣稱本研究

結果已完整呈現英語學生教師的教學信念圖像。其次，採用問卷與開放式問題欲深入瞭解學生教師的隱喻真正意涵，在方法論上自有其侷限。雖透過自陳的隱喻分析、以及研究者間不斷的對話等循環檢驗歷程，似乎仍不宜過度推論本研究可以完全捕捉複雜而多面向的教師隱喻。

2.未來研究

基於上述限制，未來隱喻研究若輔以深度訪談，或能更有助於深入瞭解學生教師隱喻之意涵。本研究透過角色隱喻的語言工具，為英語學生教師賡續反思教學實務與信念奠立基礎。未來，英語學生教師進入教學現場的信念發展，將是後續隱喻研究的重點。例如，以教室觀察方式追蹤實習英語教師進入教學場域當時的隱喻，避免教師「宣稱」的隱喻與實際的教學行動產生所謂「言行不一」的現象；或者，觀察職前英語教師正式進入教學場域之後的隱喻選擇，是否仍一本初衷、或者已隨著文化模式而與時俱變，均值得進一步思索與後續追蹤研究。

參考文獻

- 王石番（1989）。**傳播內容分析法-理論與實證**。臺北：幼獅。
- 李麗君（2006）。檢視師資生教學信念與其實踐之方案實施與成效。**國立臺北教育大學學報**，19(1)，39-62。
- 林文川（2008）。英國教育脈動：維高斯基與教育。**國民教育雙月刊**，48(4)，101-111。
- 高強華（1996）。**師資培育問題研究**。臺北：師大書苑。
- 陳錫慧（2001）。**教師角色隱喻之探討-以幼稚園實習教師與實習輔導教師為例**。國立新竹師範學院幼兒教育研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 莊佳珣（2004）。**隱喻的意義探析**。輔仁大學哲學研究所博士論文，未出版，臺北縣。
- 郭實淪（1997）。語言隱喻與教育關係。**歐美研究**，27(4)，21-52。
- Ben-Peretz, M., Mendelson, N., & Kron, F. W. (2003). How teachers in different educational contexts view their roles. *Teaching and Teacher Education*, 19(2),

277-290.

- Block, D. (1999). Who framed SLA research? Problem framing and metaphoric accounts of the SLA research process. In L. Cameron & G. Low (Eds.), *Researching and applying metaphor* (pp. 135-148). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bodycott, P. (1997). The influence of personal history on preservice Malay, Tamil and Chinese teacher thinking. *Journal of Education for Teaching*, 23(1), 57-68.
- BouJaoude, S. (2000). Conceptions of science teaching revealed by metaphors and by answers to open-ended questions. *Journal of Science Teacher Education*, 11(2), 173-186.
- Brown, C. A., & Cooney, T. J. (1982). Research on teacher education: A philosophical orientation. *Journal of Research and Development in Education*, 15(4), 13-18.
- Bullough, R. V., & Gitlin, A. (1995). *Becoming a student of teaching: Methodologies for exploring self and school context*. New York: Garland.
- Cameron, L., & Low, G. (Eds.). (1999). *Researching and applying metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cameron, L. (2003). *Metaphor in educational discourse*. London: Continuum.
- Cortazzi, M., & Jin, L. (1999). Bridges to learning: Metaphors of teaching, learning and language. In L. Cameron & G. Low (Eds.), *Researching and applying metaphor* (pp. 149-176). Cambridge: Cambridge University Press.
- Daniels, H. (Ed.). (1993). *Charting the agenda: Educational activity after Vygotsky*. London: Routledge.
- Eisenhart, M. A., Shrum, J. L., Harding, J. R., & Cuthbert, A. M. (1988). Teachers beliefs: Definitions, findings and directions. *Educational Policy*, 2(1), 51-70.
- Guerrero, M. C. M. De, & Villamil, O. S. (2000). Exploring ESL teachers' roles through metaphor analysis. *TESOL Quarterly*, 34(2), 341-351.
- Guerrero, M. C. M. De, & Villamil, O.S. (2002). Metaphorical conceptualizations of ESL teaching and learning. *Language Teaching Research*, 6(2), 95-120.

- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic*. London: Arnold.
- Kassarjian, H. H., & Kassarjian, W. M. (1988). The impact of regulation: A content analysis. *Journal of Consumer Policy*, 11, 269-285.
- Knowles, G. J., & Holt-Reynolds, D. (1994). An introduction: Personal history as medium, method, and milieu for gaining insight into teacher development. *Teacher Education Quarterly*, 22(1), 5-12.
- Kövecses, Z. (2005). *Metaphor in culture: Universality and variation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kozulin, A. (2003). Psychological tools and mediated learning. In A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, & S. M. Miller (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (pp. 15-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. London: University of Chicago Press.
- Lin, W. C. (2008). *Culture, ethnicity and English language learning: A socio-cultural study of secondary schools in Taiwan*. Unpublished doctoral dissertation, Cardiff University, United Kingdom.
- Low, G. (1999). Validating metaphor research projects. In L. Cameron & G. Low (Eds.), *Researching and applying metaphor* (pp. 48-65). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mahlis, M., & Maxson, M. (1998). Metaphors as structures for elementary and secondary preservice Teachers' thinking. *International Journal of Educational Research*, 29(3), 227-240.
- Marchant, G. J. (1992). A teacher is like a...: Using simile lists to explore personal metaphors. *Language and Education*, 6(1), 33-45.
- Martinez, M. A., Sauleda, N., & Huber, G. L. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 965-977.
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners*. Philadelphia: Multilingual Matters.

- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.
- Newman, D., Griffin, P., & Cole, M. (1989). *The construction zone: Working for cognitive change in school*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortony, A. (1979). Metaphor: A multidimensional problem. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (pp. 1-16). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogoff, B. (1990). *Apprentice in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Saban, A. (2004). Prospective classroom teachers' metaphorical imagines of selves and comparing them to those they have of their elementary and cooperating teachers. *International Journal of Educational Development*, 24(6), 617-635.
- Scheffler, I. (1960). *The language of education*. Springfield, IL: Charles Thomas.
- Scheffler, I. (1991). *In praise of the cognitive emotions and other essays in the philosophy of education*. New York: Routledge.
- Stuart, C., & Thurlow, D. (2000). Making it their own: Preservice teachers' experiences, beliefs and classroom practices. *Journal of Teacher Education*, 51(2), 113-121.
- Vadeboncoeur, J. A., & Torres, M. N. (2003). Constructing and reconstructing teaching roles: A focus on generative metaphors and dichotomies. *Discourse*, 24(1), 87-103.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University press.
- Vygotsky, L. S. (1981). The genesis of higher mental functions. In J. V. Wertsch (Ed. and trans.), *The concept of activity in Soviet psychology*. Armonk, New York: Sharpe.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, trans.). Cambridge, MA: MIT Press. (Original work published 1934)

專論

- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1997). Narrative tools of history and identity. *Culture & Psychology*, 3(1), 5-20.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Wertsch, J. V. (2007). Mediation. In H. Daniels, M. Cole, & J. V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 178-92). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V., & Tulviste, P. (2005). L. S. Vygotsky and contemporary developmental psychology. In H. Daniels (Ed.), *An introduction to Vygotsky* (2nd ed.). London: Routledge.
- Woods, D. J., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.

Metaphorical Conceptualizations of EFL Teacher Roles and Teaching Belief: A Socio-cultural Approach

Wen-Chuan Lin* Shu-Ching Yang**

Based on the theory of metaphorical conceptualizations and socio-cultural approach, this study explores the classification of metaphors among EFL preservice/student teachers, and examines what shapes their beliefs about metaphors through narrative inquiry. The participants were thirty student teachers who wrote metaphors of how they conceptualize themselves metaphorically as EFL teachers according to five open questions. Results show that the most frequently represented metaphors are the traditional roles of farmer and gardener, where learners are conceived as plants with growing potential, cultivated and cared for according to their individual differences. The concepts of student-centeredness and teaching scaffolding prevail in the teaching beliefs among English preservice teachers. Emphases on professional contributions, individual differences, autonomous learning, as well as influences from personal experiences are found to be common features among various metaphorical conceptualizations. The historical and personal contexts of student teachers' learning experience are found to be fully reflected in the interwoven interactions between mental activity and socio-cultural surroundings. As a whole, this study finds that the use of metaphor as a research tool is a fruitful line of inquiry that merits further application in teaching and teacher education.

Keywords: metaphors, socio-cultural approach, teaching belief, English teaching

* Wen-Chuan Lin, Assistant Professor, Department of English, Wenzao Ursuline College of Languages

** Shu-Ching Yang, Professor, Graduate Institute of Education, National Sun Yat-sen University

