

教 育 論 壇

主題：課程改革的落實－教室層級課程規劃

教室層級的課程設計： 課程實踐的觀點

引言人：周淑卿

國立台北師院課程與教學研究所副教授

壹、前言：立論觀點

課程的計畫或方案因其規範的範圍而有層級之分。由中央、地方、學校到教室，各個國家的課程層級可能因其教育行政體系的差異而有所不同。中央所發展的課程多為課程目標或綱要(guidelines)，但是其詳細的程度視國家的課程控制意圖而異；地方層級的課程則在中央的規範之下，發展課程計畫或方案；學校層級則須確立更明確的目標，發展單元課程。教室層級的課程則直接處理「教什麼」及「如何教」的問題。中央或地方的課程屬理想課程、正式課程，到了學校、教室層級，經過學校教師的解釋則成為知覺課程。在教室裡，當教師將課程方案化為教學過程時，即產生了運作課程；而學生實際學習到的內容是經驗課程。所以，教室層級的課程即是教師的運作課程與學生的經驗課程。借用 McNeil (1999)「課程的兩個世界」的說法，可以更清楚地界定教室和其他層級課程的差別。McNeil 指出課程有兩個世界：一個是「修辭的」(rhetorical)世界，在這裡有許多委員會、教育單位、政府長官和其他有權的人，用自己的觀點在回答有關「學校該教什麼」、「教師該如何教」的問題。課程改革的說法、政策陳述、目標、架構、標準以及其他有關學校重構的事情，都屬於這個世界。另一個是「經驗的」世界，在這裡有教師和學生共同創造他們的課程，追求他們的目標，在這過程中建構他們的知識和意義。

在進入教室之前，課程綱要或計畫早已經過多方衝突與磋商，使課程領域成為一個權力角逐的競技場，然而課程仍只是一個沒有生命的客體物。直到教室層級，因著教師與學生的互動，課程才有了生命。由此觀之，教室層級的課程不只是教師的設計，更應該包含學生的充分參與。這樣的課程意義也正是概念重建論者一再重

申的精神：課程不是「跑馬道」，而是「跑的歷程」－奔跑於路程上的人的經驗與歷程(周淑卿，民 91b；Pinar, 1971; 1995)。Grundy(1987)也認為，教師不應將課程視為一套被執行的計畫，而應在真實的社會、文化情境中，由師生透過行動與反省的交互作用，共同建構學習經驗；這即是所謂的「課程實踐」(curriculum as praxis)。

本文在討論教室內的課程設計，立論觀點即在於「課程是教師與學生的經驗互動及實踐歷程」。教師在設計課程時，並非著力於目標模式的課程編製，試圖構設一個完美的課程方案，而應留意於過程模式所創發的師生共同意義。全文將討論教室層級課程設計的方式，以及在九年一貫課程脈絡下，教師面對課程設計的相關問題。

貳、教室層級課程內涵辨明

一、學校本位或教室本位課程

由於教室課程居於最下端的課程層級，教師在設計課程時首先面對的基本問題是「對上一層級課程的忠實程度」。各層級課程的轉化之際必然有落差(黃政傑，民 78)，所以，實際上教室內的課程不可能和學校的、地方的、甚至中央的課程完全一致。值得討論的是教師對此「忠實程度」應持何種態度？關於這個問題可以由各層級課程的作用來思考：中央和地方層級所處理的課程無法慮及各學校的差異，所以有學校本位課程的發展；然而，學校層級所考量的仍未能慮及所有學生的不同需求與問題。雖然教室層級在既有人數限制內，仍無法真正適應個別差異，但在現行教育制度下，已是最能貼近學生的課程層級。所以，教室的課程設計根本上不該與學校課程一致。一旦致力於追求一致性，即是認為教室的課程等同於學校的課程，也等於漠視了學生差異性這個事實。

即使同領域／年級教師已共同發展一套方案，教師仍應依據教室的實際狀況再調整原定方案內容。

二、教科書的或人的課程

教科書是知識結構化的具體展現，又因審查制度所賦予的合法性特質，所以成為最重要的教材。Woodward 和 Elliott(1990,184)描述教室中的情況，說：「課程的下一步就在教科書的下一頁」。可謂生動地說明了教科書在教室中的地位。黃政傑（民 84）將教師誤用教科書的型態歸納為八種，分別是孤立型、奉若聖經型、照本宣科型、食譜型、畫重點型、忽視型、囫圇吞棗型和趕進度型。其實教科書內容仍有待教師的闡釋或校正，教師才是教科書的另一個真正的「作者」。然而由於對教科書的誤用，使得教師在教室中所陳述的觀點被學生認為不是他自己的想法，而只是將教科書的文字轉換為口語罷了(Olsons,1989)。加上學生的考試均以教科書為標準答案，教科書便成為教室中的偶像(Icon)(Luke et al.,1989)。師生對教科書的過分倚重，使得教科書成為教室中的知識權威。

教科書確實是教室課程很重要的資源，但它是最好的僕人，卻是最壞的主人。課程設計中所謂「依目標進行學習經驗的選擇」，即是要求課程設計者心中應確立目的，再選擇適當的教材或活動以便讓學生獲得相應的學習經驗。然而，教室的課程若只是在「核對」教科書，看來似乎教師和學生在學校就是為了唸完整本教科書。

教室裡只見教科書的課程，而失落了屬於人的課程。究竟何者為工具？何者為目的？

三、教師的或師生共同的課程

過去之所限制學生參與課程，主要的理由可能是：1)認為課程的決定應由教室內的專業者－教師為之，學生沒有能力討論「學些什麼、如何學」的問題；2)考試限制了變通方案的發展機會，因為所有課程皆須符應標準化共同評量的要求(Marsh, 1997, 52)。今日的課程設計較不關心教師對學生所學內容的確實控制，而更關切如何幫助學生形成、追問自己的問題。於是，課程的計畫要將更多世界的概念、觀點、事實帶入教室。McNeil(1999, 137)建議，教師要更像一位現代小說家一樣，選擇了主題和情境之後，就讓人物來書寫文本。教師要讓學生在真實世界中思考、感覺和行動，卻不應控制學生所用以解答問題的訊息、經驗或專門知識。結合當代建構論的觀點，教室中的教與學需要學生的共同參與。此種參與不只是作為課程需求評估的諮詢者，或是學習活動的主要從事者，更可以進一步與教師共同商討，決定教室內的活動。

以九年一貫課程的精神而言，教室內的課程設計應有更多機會邀請學生共同參與，而不是教師關起門來決定學生學些什麼、學到何種程度。

綜上而言，教室層級的課程根本上應回歸到人的身上。教師的課程設計不應專注於書面計畫的完美，而應著重於師生互動過程中意義的創發；不是順著教科書內容走完一個又一個單元，而應回到教室內所意圖的學習結果(intended learning outcomes)；不是為了符應中央、地方或學校的要求，而是為了教師與學生共同認為有意義的學習。

參、教室層級課程的設計方式

課程設計的模式常被引用的有目標模式、過程模式、情境模式、慎思模式等，其中目標模式最常被使用，也因其直線性的思考而備受批判。過程模式修正了目標模式中，目標控制性太強的問題，而主張先建立程序原則取代目標，然後在發展過程不斷修正、改變。慎思模式事實上並未指出課程如何設計的方法，而是提醒必須考慮實際狀況，思考不同課程方案的結果，將各種優點相互調適。情境模式由Skilbeck用於學校本位課程發展，或依Lawton的文化分析論點，都依稀可見目標模式的改良型態。目前國內的學校本位課程發展，從SWOT的分析、願景的建立、各領域課程的規劃到最後的評鑑措施，基本上仍屬於目標模式。九年一貫課程架構，依其學習階段與能力指標的設計，及日後可能實施的階段能力測驗，也不脫目標模式的精神。以一個制度性的規劃而言，中央、地方甚至全校層級的課程，的確很難運用其他模式。然而，教室卻是真正能體現過程、慎思模式的場域；因為教室內有教師和學生的真實互動，也才能由過程中隨時調整、修正、改變，衍生偶發的學習結果，達成某些原本未預設的目標。這樣的過程，才能實踐真正的教室層級課程。

依過程模式的精神，教師可以考慮以下的方式：

一、程序原則／單元目標的設立

目標模式的設計通常要求教師要將目標化為更具體的行為目標，以便指導後續的活動。過程模式所指的程序是學習某個課程領域所含主要概念、規準、方法的歷程；其程序原則即探討的方法及活動的準則。這些程序原則在本質上也是一種目標；如果目標模式所列的目標是學生未來實際表現的某個特定行為，過程模式所列出的程序原則就接近 Eisner 所稱的「表意目標」(expressive objectives)。例如

* 思考家人的工作型態，安排適宜的休閒活動。

* 透過實際觀察了解下課活動空間的問題。

* 選擇適合的音樂，以調整自己的情緒。

此種目標已指出教學活動的重要原則，卻並未指出特定的行為結果。若是換成目標模式的思考，第一項目標的敘述方式可能變為：

* 認識休閒活動的分類方式。

* 認識有益身心的休閒活動。

* 會設計一個家庭休閒活動的計畫表。

後者的目標敘述並沒有錯誤，而且也指出具體的教學內容，有利於按部就班實施活動。只是前者與後者的目標所導引出的教學過程可能有很大的差異。前者可能除了認識不同的休閒活動性質，還要讓學生探索休閒方式與工作、生活型態的關係，思考「何種生活型態的人適合從事何種休閒活動？理由何在？」，再進一步為家人安排適當的休閒方式。後者則可能是聚焦在策劃一個所謂「有益身心」的「良好」休閒活動。簡而言之，程序原則式的目標指出的是課程進行的原則，不確定未來所獲得的特定結果；具體目標指出的則是確切的特定行為表現。

以教室內複雜多變的情境而言，沒有人能完全預測學生的反應，也就無法事先設計好完整的課程。正如 McNeil(1999,140)所言，一個詳細安排所有流程與細節的課程計畫是不切實際的。於是，用程序原則來取代具體目標，將會更符合教室內多變的情況。

二、課程組織的構思

課程組織所要思考的包含「組織要素」與「組織中心」。組織要素指課程中所含的概念、原理原則、技能、價值等（為行文之便，以下以「概念」代稱）；組織中心即是連結組織要素的憑藉，可能是主題、待解決的問題、事件、故事等。

在確立程序原則之後，設計者應進一步確認所要傳達的重要概念，以及這些概念之間的關係。以附錄一「下課活動空間變變變」的方案（以下簡稱方案一）為例，設計者要讓學生探討男女生的下課活動空間分配問題，在活動構思之前先確立重要的概念為：「發現問題、解決問題的能力、覺察生活中可以改善的問題、兩性平權」。之後，再思考這些概念之間的順序性或關聯性。至於組織中心則是「下課活動空間分配」這個問題。以附錄二「小狗狗怎麼辦」的方案（以下簡稱方案二）為例，設計者使用的組織中心是「流浪狗安置」的問題，處理的重要概念為：「流浪狗的社會問題、說服的技巧、問題解決的方法」。

三、教學過程的進行與修正

確定了重要概念之後，教師可暫定某些教材為主要材料，並設計學習活動進行的方式。基本上，如果程序原則與組織要素清晰，學習活動也呼之欲出了。課程構想初步完成後，最好開始和學生討論相關問題，藉著學生的回應調整或確定所要進行的活動內容、方式與時間。

以方案一而言，藉由學生對下課空間問題的討論，確定探究的方法，再由學生設計觀察紀錄表的內容，展開調查；最後分享調查結果，並提出行動方案。這個課程必須在所有活動結束後才看得到完整的內容。因為學生在活動過程可能因為討論、調查結果而衍生出其他的學習。教師所預定的方向並不能將學習控制在可預測的範圍內，過程中須調整的內涵將因參與的人而異，所發現的現象與解決行動也因個別情境而異。同樣的，案例二的學校內流浪狗問題，也是教師和學生共同討論之後展開的學習活動。如果學生決定不養狗，後續的活動就不是目前所呈現的情況，學生所獲得的經驗也不會是教師原定的內涵。

在此種課程中，評量也必須在情境裡進行真實性評量(authentic assessment)，因為已經沒有固定不變的目標，可讓教師查驗學習結果與目標的一致性。目標模式的課程終點在總結評量，但過程模式的課程卻沒有明確的終點。當教師和學生認為探討的問題已找到答案，或認為應該擱置，課程就告一段落了。

肆、結語

過程模式的課程設計非要等到課程全部結束，沒有人能預設最後課程的全貌。正因為只有實際教學的人才能建構此種課程，於是它也正是教師不可被其他課程專家取代的一個明證。課程理論上一直在強調，教師不應總是在實施外來專家設計好的套裝課程，而應在師生互動的過程中建構活生生的課程。因為唯有如此，才能體現教師與學生的主體性，才有充滿意義的課程經驗（周淑卿，民 91a，233）。若教師不要拘泥於行為目標，或試圖控制所有學習結果，以致讓課程失去彈性，則目標模式並非不足取，反而能讓課程很清晰。

在九年一貫課程的實務上，教師所面臨的課程設計問題，可能還包括：教科書如何配合自編的課程？在緊縮的時間裡，還有時間進行過程模式的課程設計嗎？課程計畫不要敘述詳細的教學活動嗎？如果我們追求的是對教室裡的人有意義的經驗，就應先自問「我和我的學生要一起探討什麼」，而不是先問教科書裡有什麼；如果有時間可運用，應該先安排我們認為重要的，而不是行政單位認為重要的活動；如果我們要用些精神在課程設計上，應該用來思考我們的學生可以透過什麼方式、學習什麼重要概念，而不是用來從事一些令人案牘勞形的書面工作(paperwork)。

當我們確信教室裡要什麼樣的課程，也知道自己該有的行動，那麼，請對不合理的課程要求說「不」，教室裡才能找到課程自主的春天。

參考文獻

- 周淑卿(民 91a)。課程統整模式－原理與實作。嘉義：濤石文化公司。
- 周淑卿(民 91b)。教師與學生在課程發展歷程中的處境－系統論與概念重建論的觀點。教育研究集刊，48(1)，133-152。

黃政傑(民 78)。課程改革。台北市：漢文。

黃政傑(民 84)。教科書的誤用與正用。載於作者，多元社會課程取向(頁 167-179)。台北市：師大書苑。

Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or praxis*. London: The Falmer Press.

Luke, C., de Castell, S., & Luke, A.(1989). Beyond criticism: The authority of the school textbook. In S. de Castell, A. Luke & C. Luke (Eds.), *Language authority and criticism—Readings on the school textbook* (pp.245-260). London: The Falmer Press.

Marsh, C. J. (1997). *Perspectives: Key concepts for understanding curriculum*. London: The Falmer Press.

McNeil, J. D. (1999). *Curriculum : The teacher's initiative*(2nd ed.). New Jersey: Prentice Hall.

Olson, D. R. (1989). Sources of authority in the language of the school: A response to 'Beyond Criticism'. In S. de Castell, A. Luke & C. Luke(Eds.), *Language authority and criticism—Readings on the school textbook* (pp.233-244). London: The Falmer Press.

Pinar, W. F. (1975). Currere: Toward reconceptualization. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualist*. Berkeley, CA: McCutchan.

Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P.M. (1995). *Understanding curriculum*. New York: Peter Lane.

Woodard, A., & Elliott, D. L.(Eds.) (1990). *Textbooks and schooling in the United States*. Chicago: The National Society for the Study of Education.

附錄一

設計者：李順銓（台北縣竹圍國小）

領域名稱：綜合活動領域

單元名稱：下課活動空間變變變

教學節數：6 節

適用年級：六年級（第三階段）

主要資料來源：九年一貫課程綱要、自編教材

相關符應能力指標：

1-3-5 了解學習與研究的方法並實際應用於生活中（綜）。

2-3-3 規劃改善自己的生活所需要的策略與活動（綜）。

2-3-5 學習兩性團隊合作，積極參與活動（兩性）。

1-3-3 運用各種媒介表達兩性平等的概念（兩性）。

主要相關概念：

發現問題、解決問題的能力、覺察生活中可以改善的問題、兩性平權

教學目標

- 1-3-5-1 以科學研究方法改善學校男女活動空間不同。
- 2-3-3-1 透過生活觀察了解可以改善的下課活動空間問題。
- 2-3-5-1 透過兩性的合作與討論，改善兩性活動空間明顯差異之現象。

設計構想：

本教學活動設計主要是以綜合活動領域 1-3-5 及 2-3-3 兩個指標為主，希望透過一個「方法」來協助小朋友「改善」自己生活所遇到的問題。在教學經驗經常發現學生爲了活動的方式與場所而有所爭執，但她們處理的方式大都是「報告老師」，很少自己去設想如何解決。因此，以下課時間爲討論的重點，結合兩性議題，讓小朋友學習觀察、晤談等方法，進而討論解決的策略，來化解小朋友兩性相處的一些小爭執，並改變下課時間男女生活動空間有所差異之想法，促使雙方可以更了解對方。

學生背景經驗分析：

學校下課時間操場、籃球場通常大部分是由男生所使用，女生則大部分在走廊玩跳高或紅綠燈，或者三三兩兩聊天，在教室書寫黑板，圍繞在老師旁邊看老師改作業，對於球類或操場的使用則比較少，少數偶爾要使用的時候也會因某些因素不得其門而入。尤其體育課上躲避球時，整個球場幾乎成爲男同學的天下，實爲另外一種兩性的不平權。

因此，本教學設計希望透過學生的觀察去了解存在的現象，進而解決男女同學使用空間的平權觀念，也培養學生解決問題的方法。

教學資源：

書面紙、信封、信紙、彩色筆、麥克筆

教學活動：**活動一：老師！我想打籃球（1）**

座位安排：採男女同組分組方式

本活動主要激發同學探討學校公共空間的使用情形，主要的討論問題是

1. 下課時間同學大部分在做些什麼？（可以用腦力激盪法）
2. 下課時候，活動的場所中有哪些地方是男生或女生的天下？爲什麼會這樣呢？
3. 我們學校活動空間的地盤劃分是怎麼形成的？
4. 如果女同學想要到籃球場打籃球，這時候籃球場都被男生佔用了，如果你是現場的男同學你會怎麼辦？
5. 我們怎樣可以知道大部分同學下課在做些什麼？可以用哪些方法來了解下課時候男生女生的活動情形和地方呢？

活動二：下課活動大調查（3）

本活動爲利用觀察紀錄表，分組調查下課時同學在操場、籃球場、走廊、教室等場所，做些什麼？男生和女生使用的空間有哪些不同？

需準備的材料有：書面紙、麥克筆、彩色筆

1. 我們可以怎樣設計觀察紀錄表？（請各組將設計好的觀察紀錄表展示並加以說明，大家評選哪一組設計的方法及表格最實用）

- 2.除了觀察以外，也可以用口頭詢問男生或女生有沒有想到要去其他地方去玩別的遊戲，卻因為某些原因不能去玩？原因為何？
- 3.我們如何將所觀察紀錄的數據或現象，用別人能了解的方式表達出來，或者是分析比較給別人了解？（討論資料的處理方式）
- 4.作調查報告：把觀察或訪問到的現象作成小組報告，並分組報告。

活動三：請你（妳）和我們一起玩（2）

做完調查分析報告後，針對彼此發現的問題進行討論，找尋可以解決的方式，學習規劃改善的方法

- 1.我們可以用什麼方法來改善下課時間男女生活動場所的問題？（例：寫信給對方，找比較好的同學一起幫忙……）
- 2.有哪些活動或場所適合男生和女生一起玩？（六六討論法）
- 3.我們遇到問題時，除了用調查與訪問的方法以外，還可以用哪些方法來處理？

評量活動：

主要以檔案評量及分組報告，評量的面向有：

- 1.觀察紀錄表紀錄情形
- 2.比較分析的方法紀錄，資料處理的情形
- 3.解決問題的方式紀錄
- 4.下課活動情形的觀察

備註

此活動設計可以延伸如處理「缺水」問題、打掃廁所、……等問題，主要是讓學生學習到解決問題與研究「方法及策略」。

教學的方法可以用腦力激盪法、六六討論法、分組報告等。

附錄二

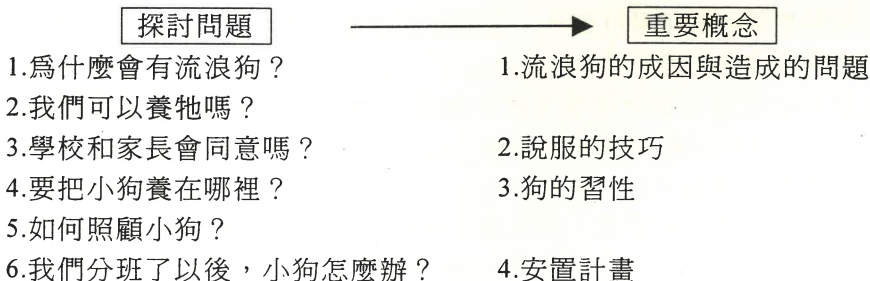
設計者：吳心怡(基隆市忠孝國小教師)

單元名稱：小狗狗怎麼辦(精簡版)(詳見周淑卿，民91a)

教學節數：6節

適用年級：四年級（第二階段）

一、概念架構



二、教學活動要點

活動名稱	教學要點
一、學校中的意外訪客	1.討論校園來了一隻流浪狗的問題，讓學生提出他們的看法。 2.探討流浪狗的原因和造成的問題；討論如何解決目前的問題。
二、我們可以養牠嗎？	1.依據任務需求讓學生自行分組，進行遊說工作。 2.各組報告工作成果及問題。
三、我與小狗	1.收養小狗的準備工作及分工方式討論 2.成長日記與生活紀錄
四、小狗的未來	1.引導學生觀察小狗待在教室籠子的得失 2.共同討論如何給牠更好的生活
五、再見 Kelly	1.為小狗尋找合適的家 2.分享這段時間的感想與心情。 3.討論下次若遇到類似情形，該如何處理？如果自己決定養寵物，該用什麼態度對待動物？

為了確保您的健康與安全 敬請支持消費者三不運動

- 1.危險公共場所，不去。
- 2.標示不全商品，不買。
- 3.問題食品藥品，不吃。