

淺談教師教室層級課程決定的架構

簡良平

(臺北市立師範學院教育系助理教授)

壹、緒論

就學校課程決定的層級言，包括課程發展委員會規劃全校總體課程，教師團隊決定學習領域課程、學年課程、班群課程、以及教師個別教室的課程規劃。課程決定的主要成員是教師，這些課程計畫最後都必需仰賴教師實施，他們既是課程決定者也是實踐者。實質上，不同範疇的課程決定與自己教室相關的才會引起教師的注意，教師們最關心教室課程實踐，他們主導課室裡面教什麼及怎麼教。教師的日常生活就是在決定「課程-教學(curriculum-instruction)」活動，這些決定的形成包括事前的規劃、教學時與學生互動的改變、及教學後的反省，整個歷程是動態的，不斷考驗教師的智慧，同時也在屢次經驗後累積教師的課程發展知能。

然而，即便九年一貫課程政策已正式上路，設計課程對大多數的教師而言還是模糊的概念，如何幫助教師規劃教室的課程與教學活動仍有其必要。每個教室都有其獨特性，教師的風格、學生的特質、師生互動結果是變動的，教師的課程轉化包含著「不變」與「變」的部分，而這些都

不是教室外的課程決定者可以替代的，也無法以一定的模式加以套用。因而，本文主要在提供教師課程決定的架構，探討其中可能經歷的過程、可能面臨的問題，作為教師教室課程決定的參考。

貳、教室層級課程決定的內涵

一、教室層級課程決定的意義

課程決定因負責的層級不同，而有不同的決定內涵，依據學者Goodlad(1979)的劃分，課程決定的層級約略可分為理想的、正式的、覺知的、運作的及經驗的五個層次。Klein(1991)再擴充為七個層次：理想的層級可以分為(1)學術的層次及(2)社會的層次。學術的層次指的是課程學者、學科專家、研究機構、各種協會等，這些社群的人提供課程政策或學校課程內容的建議，依照他們的特殊專業、興趣及信念來影響學校課程的內容。社會層次指教育以外的團體及社群，並非直接參與教育事業卻經常影響教育的發展，諸如政府的其他部門、商業界、工業界等，他們提供學生將來工作機會，因此他們的意見深深影響課程取向。就學校而言，社會

層級的影響勢力還包括社區人士及家長、以服務學校名義進入學校的宗教團體等等。(3)正式的課程決定層級指的是教育部、地方教育局所決定的課程政策，直接透過(4)制度的層級，指揮學校課程計畫的內涵。學校行政人員依政策建構課程決定機制，形成學習領域、年級、班群教師團隊定期會議的方式決定學校課程計畫，促成學校革新。

教室層級的課程決定具體地說是從教師覺知的課程開始，也就是Klein所指的(5)教學層級的決定，這是指教師對其教室課程的計畫。換言之，教師對教室課程作最後的裁決(黃政傑, 1991)。他們在備課階段根據對學生程度的判斷，決定哪些課程納入或排除，修改或補充。然後進入(6)運作的層級，教室裡進行教師、知識內容、與學生之間的互動，教室內動態的歷程有可能讓教師與學生產生完全不同於課程計畫的課程經驗。(7)經驗的課程乃指個別學生的期望、感受及學習結果。學生對課程有不同的看法，因而教室互動對學生的意義不同，他們獨有的經驗與評語，都有可能改變教師對課程的設定與設計。

二、教師即課室發展者——教師信念的澄清

在課程改革時代，似乎宣告教師應該專業自主，發揮教育專業的功力與技能(陳伯璋, 1999)。課程政策的彈性與開放，無疑將課程決定的權力交付教師，在作決定之前不僅肯定教師專業知覺能轉化

課程政策之內涵於學校層級與教室層級，教師知能要能設計變通的課程方案(alternative curriculum projects)，已超越作為一知識傳遞者的角色。教師成就教育專業的素養則從自我的澄清開始，特別是自己的教育信念，它總是左右著教師的教學行為(簡良平, 2004)。

以教師即「課室(course)」的發展者言，最基本的課程決定要素乃從自己的學生開始：我的學生，他們的教育需求是什麼？我怎麼評量，才能確定他們已經習得課堂教學內容？這兩個問題會一直放在教師的心裡，左右課程的進展。第一個問題呼應教師教育的信念，教師會從對學生的觀察思維他們「應該」要學什麼；第二個問題的回答，在肯定教師的教學是否有效，讓學生有所得及有所進步，是教師最看重的事。然而，在變動的日常教學中，教師不斷地要去檢驗教室實務的問題，找出班級管理的架構，解決各種即刻發生的問題，幾乎沒有時間沉澱下來反省自己的教學。處於繁忙緊湊的節奏中，教師們的教學反省多半來自於「察覺」自己在做什麼，特別是探詢自己教學行為背後的假設及信念；另一方面，是教師關心教學的社會脈絡，包含教育制度脈絡、外在的社會轉變、文化變遷，影響我們思考學生的社會生活及未來，以至於慎思課程目標的連續性。也有可能是在教育政策激勵下，教師參與學校的課程發展，擴大一己之力形成協同教學，並致力於學校教育品質的提升。

外在因素左右教師的思維，但這些勢

力遠不及來自於教師內心自我要求的力量，最後課室課程規劃才是教師課程改革的實踐現場。教室層級的課程設計簡單架構可以圖 1 說明 (Graves, 2000:3)。

這是一個與學科課程或課程目標模式不同的課程發展架構，主要的特徵是教師以「學生」的學習為發展起點，以如何不斷確認學生的學習成效來架設課程，因而課程目標與學習評量的關係更為直接。教師可以從任何教學的思考開始，落入各個類目的規劃與設計，只是不論發展教材、教學活動設計、組織概念內容等等，會以「能不能形成學習評量」來考量，設計各種活動、測驗、作業、學習單、學生作品發表等等，並運用各種學習評量策略。簡言之，課室課程設計的重心已經從教師如何呈現教材，轉變成學生如何才能習得課程

內容的思考。能夠將教材轉化為學生可習得的內容，仰賴教師對學生的了解，思考以何種方式引起動機與發展活動，這是遠離課堂的課程專家或學科專家難以取代的。因而，各種專家所發展的教材及教科書，都應該透過教師的解釋與設計，得以適合班級的課室教學。

教師們在課室課程設計時，常會因時間的壓迫急於從教學活動設計開始，但回過頭來還是要問自己為什麼要這樣做，教育的目的是什麼。這是教育信念的自我澄清，可以用幾個問題來檢視：1. 我認定這個學習領域的內容應該教(學)什麼？ 2. 我認為學校提供哪些環境脈絡可以幫助這個領域的教學？ 3. 我認為學生學習的程序應該是如何？我掌握了學生的哪些特質？ 4. 我認為教師應該怎麼教這個領域？透過

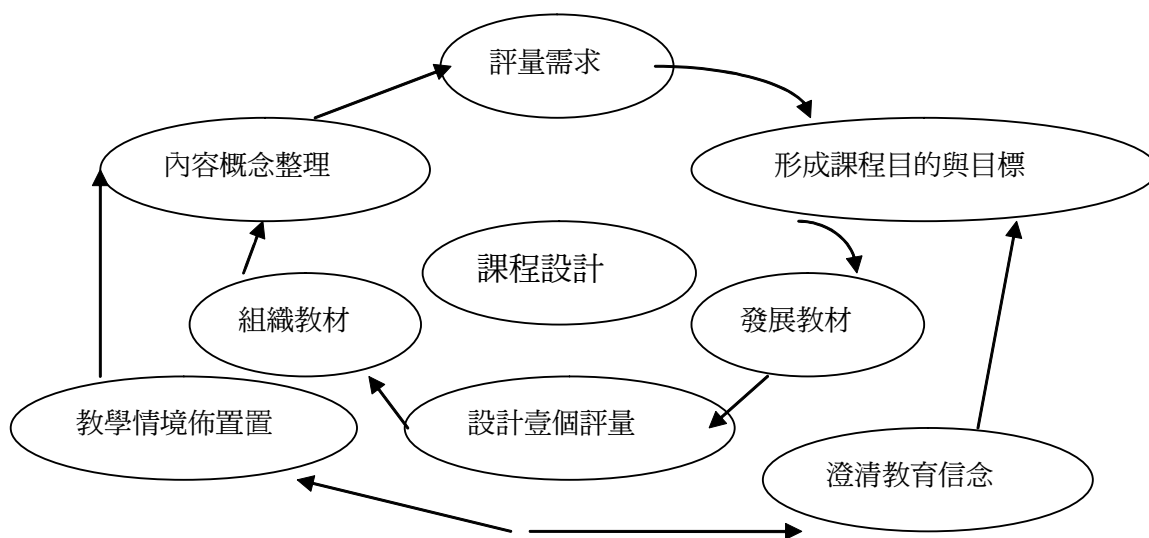


圖 1 課室課程發展的要素 (修改自 Graves, 2000 : 3)

這些問題的回答，教師思考學科知識的內容、教學環境的資源、學生特質及先備知識、教學知識等等內涵，然後，選擇哪些內容進入課程、規劃可行的教學活動、以及評量學習成效的設計就變得容易入手。

值得討論的是，第一個問題的解析，顯示教師對「知識本質」的觀點不同，隨後三個問題在「課程－教學」的決定也會不同。如果教師認定課程知識(curriculum knowledge)應該是清楚的、被驗證過的、真實的、永恆的，那麼教師的活動設計講究教材內容概念分析，向學生說明內容是什麼(what)及怎麼來的(how)，教學活動設計在養成學生的一種學習類型與習慣，可以說是教學技能型的(technical)教師；如果教師認定知識是變動的，即便現在大家所認定的真理，都有可能因不同的情境脈絡而有不同的主張，甚至將來會被挑戰改變的，那麼教師也不過是與學生一起學習的探索者，鼓勵與幫助學生產生自己的知識成為主要的教學工作，教學活動多小組合作、討論、沒有一定答案的問題探索，這類的教師可稱為建構型(constructive)的教師(Thornton, 1992)。

這兩類教師的課堂都可以完成有效教學的目的，只是因為教師信念不同而有不同課程設計，沒有對與錯可言，倒是可以印證「什麼樣的老師教出什麼樣的學生」這句話的喻意。技能型的教師相信熟悉學科概念是最基本的學習，透過清楚的講述與問答，學生的學習成績展現在回憶、複誦、熟悉學科基本概念的測驗上；建構型

的教師相信學生的學習動機與主動學習能力是最基本的，透過各種「炒作」活動積極鼓勵學生參與學習，學生展現自信與學習興趣、合作能力、討論與找答案的能力。教室的課程經驗是複雜的，簡單的分類對教師不盡完整，但如此歸類的目的在提供教師「觀看」自己教學習慣的依據，教師信念確實左右教室的課程設計。教師覺知自己是教室裡的課程發展者，開始質疑自己教學的可能問題，從一個旁觀者的立場觀看自己的教學，開放的心胸與改變的勇氣是促成教師要求自己教得更好的開始。覺知自己教室的課程也是課程意識改變與教師角色轉變的基礎，當教師重整自己的課堂經驗，更肯定自己做法的合理性，爾後就是走向專業發展的歷程。

三、教室層級課程決定的類目

雖然，不同層級的課程決定者因位階的不同，決定的焦點有異，甚至所決定的內容與教室內學生的緊密度有落差，但大致上決定的類目相同(Klein, 1991)。如表 1，課程決定的類目不外乎課程目標、內容、教材與資源、活動、教學策略，評量、學生分組(班)、時間的調配、空間的規劃等，而教室層次的課程決定與學生的關係最直接，因而各項決定必須具體，考量課程實踐的可行性。

對一個教師來說，日常的教學就是確立課程目標、決定內容及選用教科書、決定教學策略，依照課表時間規劃作息。當然，教師們也會搜尋較新的、更好的教材，或者是依自己的興趣選擇特別的內容

表 1 作決定的課程的架構 (修改自 Klein, 1991 : 26)

教室層級	課程目標	內容	教具資源	教學活動	教學策略	評量	分組	時間	空間
教學的層級 (備課階段)									
運作的層級 (實施教學)									
經驗的層級 (學生經驗的檢驗)	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨

來發展學生的能力。也因為每個小小的改變，教師們都必需調整上課時間以及選擇不同的教學策略，重新安排教室的空間與活動動線以及設計學生分組活動的方式。在學習的安排上，有效的學習與評量方式、家庭作業的設計，學生參與活動的機會等，都需要考量。這一連串的改變與重組，不僅要用心及花費時間去操演，更需要教師專業發展的自我要求，以及學校的支持與支援，得以養成自主設計課程的習慣。

課程學者 Schwab (1983) 認為，課程設計不該流於理論與形式，而應慎思教育現場課程實踐問題，因此課程的基本要素有：學科、教師、學生、環境及課程決定。學科知識乃指教材內容的選擇及組織，我們經常以自己認定的規準來納入或排除，轉化教材概念內容，選擇分析的或者是統整的方式加以組織，排列單元之間的橫向與縱貫連接性，都成為課程決定的重心。教師的能力、習慣與採用教材的意

願，都會影響教師選擇的偏好與實施課程方案的程度。學生的生理與心理發展階段不同、不同學校社區條件學生展現的學習特質、學生的興趣與需求，經常是教師教學選擇的依據。學校提供哪些環境及資源方便教師課程規劃與實施，也是課程與教學可行性的考量重點。設備資源不足、行政支援不夠、社區家長不贊同，教師對自己的課程設計信心不足，改變課程與教學的機會相對減少。最後要探討的是課程決定本身，除了課程專家扮演適當的諮詢角色之外，教師之間形成專業對話、透過團體慎思與合作方式發展課程與協同教學，都有助於教師突破課程決定所可能面臨的瓶頸。

參、教室層級課程發展的歷程

從學理基礎而言，教師應從一整年、半年、一個月的排列方式規劃課程，然後才選擇不同教材進入教室，包括各種教科

書的選擇。然而，台灣的課程沿革是從集中管理走向地方開放、學校自主，包括課程綱要、課程內容與進度、課表與授課時數，近年來才走向教師專業自主的課程擴散方式。現階段，大多數教師還無法自信、大膽地全部自編教材，多半還是仰賴教科書作為課程規劃的主要依據，因此，設計教室課程大致分為兩個部分：其一，教導教科書內容，其二，實施自編課程計畫，即同時考量學年或者某個領域的主題課程。因此，本節將教室課程設計分成評鑑教科書內容及自編課程方案兩部分來討論。

一、評鑑教科書內容的可行性

雖然，在選擇教科書時，教師們已經作過教科書內容的初步評鑑，但是缺乏對教科書內容或者是教學活動作進一步討論及批判。大部分的教師期許自己的教學內容有深度，是對學生未來有幫助的，讓學生具備基本知識及學習能力，卻從不懷疑學科專家的知識權威，而仰賴學科專家所編的教科書。教科書開放時代，教師還是深信各書商所聘請的專家嗎？如果教師發現教科書內容產生是大家分工、卻不合作也不慎思的情況下『吵』出來的，實在不必對教科書的合理性深信不疑。固然，教師們沒有編寫課程及發展教科書的經驗，卻是最主要的使用者，專家們決定教科書內容的同時，多要模擬教學現場中教師的想法與作法，其實教師們不必妄自菲薄自己的判斷能力。更何況各家版本所呈現的教學內容常有不同的意識型態，是需要檢

視的，同時也應該受到批判，使用者不僅要了解編寫者的意圖，同時要正視與使用者之間的落差，才是負責任的開始。

另一方面，就教師自編課室課程而言，如果缺乏批判教科書的思考，似乎也很難延伸更有意義的主題課程，容易將主題課程活動化，無法深入知識的深度與廣度。就實務現場的研究發現（簡良平，2003）：教師們對不同主題活動課程深感不安，特別是熱鬧的活動之後，學生心情浮動難以靜下心來進行思考及讀寫活動，影響學生基本學科能力的提升。很多教師以為課程改革之後，活動課程或體驗課程才是課程主流，但未能掌握「知識生活化，生活中學習知識」的意義，無法將活動課程與知識的學習連結，徒讓活動課程流於刺激學生感官愉悅，未能連結相關的知識內涵，其實學生還是無法統整知識與生活、知識與知識、知識與自我的關係。在學校改變課程型態之後，教師們對主題活動課程的質疑也轉變成對課程改革的質疑，舉辦主題活動課程的勞累以及學生程度的落後，都會讓教師回到原來的教學方式，無益於提升學生的基本能力。

本文建議可以從幾個不同的層面來檢視教科書，如表 2：

教科書內容大概可以分成單元主題、內容概念、教學活動設計、學習習得能力、附屬能力、教學目的等等。在教師手冊裡，編輯者詳細述說各個部分的內涵，教導教師教學程序，基本上假設教師不必用腦筋，只要按照指示即可上場。實際上，教師們還是可以用自己的經驗來加以

表 2 單元內容的檢驗架構（語文領域舉例）

主題	內容概念	教學活動設計	基本能力	提升學習能力	教學目的
多元文化比較	比較不同種族的內容，包括價值觀、儀式、建築、文化遺物等；發現不同文化的特質與生活的關係。	1. 學生演講與報告。 2. 訪談不同族群的人、以人類學田野研究的方法蒐集資料（田野記錄）。 3. 利用科技蒐集文獻資料 4. 小組討論各項田野記錄及文獻檔案，做成文化比較報告，並公開展示。	說話 溝通 閱讀 合作 思考 寫作	1. 演講能力 2. 提問能力 3. 訪談、聆聽與觀察能力 4. 綜合歸納能力 5. 能熟悉研究的程序—提出研究問題、利用已有資料解答、組織合理的推測等	1. 學生能說出生活世界裡的不同文化內涵與概念。 2. 學生能以欣賞文化與生活智慧的關係，感受差異，產生尊重不同文化的態度。 3. 學生能透過發現文化內涵的活動，獲得研究文化的能力。

判斷：各個層面本身有什麼問題？各個層面之間又有什麼關係呢？

（一）教科書內容的意識型態

教科書內容的單元主題及內容概念、編輯偏重的議題與事件、編寫的文字與語氣、論述的邏輯與推論方法，都可以讓讀者感受到編輯者所界定該領域知識範圍是哪些，哪些符合教育之合價值性、合認知性、及合自願性的規準。例如，語文領域

的選材可以看出哪些議題、文體、語詞型式受到重視。大多數教科書多以「四平八穩」的主題帶出不同的文體，說明文、韻文、敘述文…等等的文章放在單元主題的每一課裡面，減少主題的爭議性。不同於以往的是，小說及戲劇題體比以前多，內容上偏向本土意識的建構，基本上編寫的方式還是強調追求和諧的、理想的、健康的態度與觀念。

即便課本內容盡量減少爭議性體裁，仍可以看出編輯者如何假設它的讀者，包括教師、學生、及家長的教育需求是什麼。換言之，編輯者一方面從專家那裡掌握學科基本概念，另一方面也從詮釋社會轉變、文化內涵的價值、政治與經濟生活的需要等面向來切入主題。從主題的選擇、課文內容的舉例、甚至是圖文出現的形式，可以歸納出編輯者的用意。舉例言之，著重性別平等議題的編輯者，對於男、女性別出現的當下，乃力求平衡報導，圖片不落刻板印象，諸如爸爸早起看書報，媽媽早起勤打掃的內容已經被修改。重視多元文化價值的編者，對於主流文化（漢族）與原住民之間的文化介紹，即使無法改變內容比例的分配，至少在出現原住民文化時不再用「番」的語字，圖片也盡量呈現彩色的、歡樂的氣氛，讓人感受原住民積極的生活態度，企圖打破以往「貶」原住民的作法。

諸如現代社會的全球化、資訊化、本土化的議題更不遑多論，佔據了不少學習領域的版面。然而，不同版本教科書仍有不同的基本假設及意識型態。檢驗他們對類似議題出現的比例，就可以發現著重點不同，被討論最多的像是社會領域中的「中國」與「台灣」的比例，編輯的內容及語詞，明顯感受強烈的本土化意識。台灣政治氣氛、經濟結構的改變，促使編輯者選用了不同的體裁。我們還可以發現，經濟生活概念的養成已經從訓練學生「做一個勤奮工作及積極儲蓄的工人」，轉變為「注重休閒生活及投資理財與消費的經濟

人」。當我們探討教科書內容的意識型態時，可以發現教科書裡的諸多假設經常是以都會區的眼光來統括一切，也可以說是以「中上階級」的角度來看世界。

彰顯教科書編輯者的企圖，對照教師信念、學生條件、社區家長的需求，可以發現教科書內容與後三者之間的落差。教師在選用教科書時，是否基於已經掌握教科書內容的重心，整理出與自己信念相悖之處，準備好自己可以積極補充呢？當發現教科書內容「排除」了我們學生的需求時，我們可以就學生的需求來自編教材。弱勢族群的孩童不具有投資理財的條件，教師們是應該站在他們的角度，關懷他們如何不被現實打倒，同時積極輔導他們獲得改善自家經濟生活的能力，這個態度與觀念要先於投資理財的生活。教科書裡面描述「父慈子孝兄友弟恭」的和諧情景，忽略了我們該關懷家庭肢解及重組的孩子，或許說說社會實際面向的衝突與矛盾，來強化學生了解現實的勇氣與自信，這會比遠離教室的編輯者所規劃的教學內容更實惠。

（二）教科書內容的選擇與組織原則

一到九年級裡面，學習領域的教科書，各冊之間的單元是否連貫？單元的概念是縱貫連續，還是以重複出現的螺旋型態？不論以階段性分割加以連貫，還是以螺旋重複出現核心概念內容，課程內容的組織原則都應該是連貫的、統整的、能夠延續的。檢視單元內容之間是否斷裂、分割過細沒有整合、內容跳躍沒有連貫、問題探索缺乏合理推論等等，都可以看出課

程內容的組織是否合邏輯。主題的出現與編輯者所認定的「哪些內容最有價值」有關，然後主題所延伸的內容是否符合深度與廣度的要求，是值得討論的。課文內容如何說明一個主題、議題、事件或事實的內容，採取何種觀點為核心，以何種方式論述，驗證是否合理，以及論點是否週延是可以解讀出來的。換言之，如果教師自己在解讀時就感覺不連貫，或者不具說服性，何以能夠再呈現給學生呢？一旦教師能夠通徹了解，自然能夠內化並重新以學生可以接受的語言加以解釋，或透過活動讓學生熟悉教學內容。

目前因為各家版本逐年逐冊出版，教師們無法全部掌握一至九年級的教科書，評鑑不同版本教科書的統整性如何。甚至因為教科書陸續出版，在教師使用後發現問題又陸續有所變動，教科書混亂情況難以言論，其實，教師要能接受課程發展的變動性，現階段教科書的編寫具有變動性課程 (dynamic curriculum) 的特質。簡言之，課程內容不是固定的，隨時會因為知識創新、社會脈絡的變化、學生程度的提升加以修改。變動課程的特質也禿顯教師轉化空間更大，教師若能以開放的心胸、樂於學習的態度來發現教科書的問題，透過理解、詮釋、研究、討論等方式質疑內容的正當性，以高標準來檢查教科書問題，則有助於找到解決教學問題的方案。

因為教科書出版情況過於倉促，最嚴重的問題是單元內容沒有連接性，這個現象以數學最為嚴重。由於數學本身的概念

結構邏輯性強，如果沒有以螺旋加深的方式出現，容易發生學生數學能力銜接困難的現象。其實，數學教科書編寫的方式比以往活潑，也具有建構式數學的教學假設，感覺上教科書的內容減少了，教師們確實應該要檢視出哪些內容被忽略或省略，導致學生學習不足，無法提升數學能力。大多數有經驗的教師會拿過去國編本來對照新版本教科書，兩相比較可以很快發現新版本教科書少了什麼「概念」。這是教師經驗的重整本無可厚非，但也要記得不要拿舊版本的缺點來指責新版本。具體地說，國編本數學的內容巨細靡遺，學生數學概念的取得乃透過不斷演算數學問題而來，抽象與艱澀的內容過於瑣碎，卻不一定讓學生有數學思考。新版本數學教科書則從生活數學的觀點來布題，以拉近學生與數學的統整關係，進而有數學思考。這些練習可能減少了基本算式能力的訓練，教師們發現學生演算能力變差，無法繼續解題，於是得再花時間回去訓練學生的基本演算能力，但不能因此抹殺學生數學思維的重要。換言之，課程內容的組織與教學假設有關係，應同時考量。

(三) 教科書內容的教學假設

從表二檢驗項目中，教學活動設計與編輯者所期望學習者習得基本能力的假設有關係。九年一貫課程綱要標舉培養學生十大基本能力，多會被用來設計學習活動，以讓學生習得這些基本能力。檢視教科書內容所規劃的教學活動，是否能夠培養學生能力、符合所設定的教學目標，仍需要仔細檢驗。實際上，許多教學活動的設計

傾向「教師」的講述，不一定顧及「學生」的活動。如何讓學生動起來，能思考、參與學習活動，需要運用教學策略，包括學生座位、教室動線、師生互動、學生互動方式、學習單及作業的設計都會改變。審視大部分的教科書設計的習作，版面較活潑、外觀更美，但習作內容與形式與舊版本相去不遠，改變不大，顯然留了極大的空間給教師去發揮。

檢視教科書的教學活動設計，會發現許多不符合教室的需求，或難以達成教學目標，教師有們有必要從自己的信念開始，從「學習者的特質」來規劃教學活動。最簡單的方式就是從學生的角度來看世界，啟發學習動機；相信學生能自主學習，教師提供學習鷹架；掌握學生的經驗與能力，然後可與學生對話。以現在的現況言，學校教師嚐試以協同教學的方式設計不同的教學活動，改變自己承擔教室教學活動的型態。然而，學生活動更需要提供學習的鷹架，讓學生有方向可循，才不致流於體驗活動的熱鬧，缺乏知識的學習。提供學習鷹架就是引導學生完成學習任務，不論是學習單、作業、演講、海報、戲劇演出、各種作品等等，教師設計學生合作的模式或者是獨自完成任務的相關資料、提供方法與意見，然後學生可以產生自己的想法，並經歷學習的歷程。教學情境的設計、合作學習的規劃、精熟學習的作業單設計，都值得教師釋放學習機會給更多學生自我展現。

二、自行發展課程方案的慎思內涵

經過教科書的檢驗產生「懷疑」，或者發現「差異」，就是教師研究課室課程應該教什麼及怎麼教的開始，也開啟了自編課程方案之門。正如前文，課程發展是個循環的、不斷回溯、嚐試與肯定的過程，不論從哪個要素開始，最後都要以確定學習成效結尾，也就是教學目標完成的程度。為說明課程發展的歷程，以課程決定的類目加以討論如下：

(一) 界定目標

課程目標是指學生習得的結果，因此目標需要被仔細界定、教授及評鑑，陳述目標為了溝通及評鑑教學與學習成效。設定目標應具有周延性，慎思課程各種不同的可能結果，藉此反省課程的意圖，以及課程內容的適切性。具體言之，教師可以自己問自己：我要學生在課程裡學到什麼？並依不同課程實施階段，明確地指出：我要學生在這堂課裡學到什麼？換言之，課程目標不是一開始界定好就固定不動，而是在課程發展過程中被不斷的形塑，甚至在課堂實施中被試探，發現原先預估的目標與學生能達成的目標之間的「縫細(gap)」有多少，然後教師依照學生的反應作調整。所謂目標的調整不僅考驗初始階段對課程發展取向的判斷是否正確，同時也考驗目標的設定對學生的困難度，以評鑑的觀點省視目標的適切性，然後才調整目標轉化為更具體的學習目標。

大多數教師撰寫行為目標為基礎的教案，習慣將行為目標裡的動詞階層化、外顯化，以方便學生學習成效的判斷。換言之，知識學習的目標轉化為不同學習層

次，要同時思考概念的深度與學習行為之間的關係。然而，評量的對象是學生，目標的設定也要以學生這個人為軸心。基本上，行為目標的條件包括：(1)學生，達成目標的主體；(2)行為，學生能夠做得出來的動作；(3)條件，學生能夠有學習表現的方式；(4)評量，可以觀察到及評量出來的方式；(5)規準，學生行為可以更好的對照規準(Mager, 1962)。行為目標的好處是明確、可行性高，可以從一般測驗評量的成績當作規準，來激勵個別學生再加油。但是，大多數教師也發現很多學習行為並不外顯，甚至很多學習是不可預測的，學習的潛能更應該被評估與期待。

對一位教師而言，課室的課程多半會著重形成性評量，並且期待可以透過連續性的教學啟發學生的潛能。架構目標可以分成幾個階段：(1)聚焦：掌握教材的某一單元或各課當中的重點；(2)活動：某一單元及每一課都有學生活動；(3)參與：學生參與單元及課堂的學習；(4)精熟：學生能夠熟悉單元及每一課的學習結果；(5)類推思考：學生能解決問題或批判思考單元或每一課裡的問題(Saphier & Gower, 1987)。如何架設課室的課程目標可以從這幾個階段來規劃，且每一個階段的目標都應該是具體的、可以理解的、可達成的、可以從學生的活動行為表現評鑑出來的、目標之間具有因果關係的，因而目標盡量簡單容易達成，然後再從不同階段的達成逐漸累積達成一個大目標。

(二) 開發教材，組織內容

內容是指學生將經驗到的學習，包括事實、理念、概念、過程、通則、類推、態度、信念與技能等等。以往知識的體裁多半取自各種學科內容及研究方法，現在領域課程強調統整課程的內容，取材打破學科界限，以議題、事件、主題的形式組織課程內容，以連結知識與學生生活的關係。

教師課室設計的第一步是決定主題，正如掌握教科書課文的教學重點一樣，主題的決定是決定哪些重點及範圍那入課程中。之後抓取跟主題相關的內容，全部列出來，以概念組織圖的方式形成概念之間的關係。蒐集相關資料，經過判斷與篩選、擇取來編寫講義，就是教師把認為重要必須教的內容具體化，編輯的方式是儘量「丟出」各種混亂的、斷斷續續的想法，然後思考這些想法的關係是什麼，用組織圖來建構出教材大綱，然後編寫內容。簡單的組織方式有二：

1. 內容概念整理：

(1)內容概念層級分析的枝狀圖：這類圖形適合知識結構嚴謹的領域，例如數學、自然領域的學科知識。概念內容必須從主要概念到次要概念，從核心概念分化出去，教學的優先順序擇是由簡至難、由單一到複雜的階段，以樹枝狀的組織看出內容的結構性與邏輯性。

(2)內容概念彼此關聯的網狀圖：這類圖形適合主題或議題為主的討論，可以從不同面向來討論，且彼此之間難以切割，例如社會領域的討

論，以人類演進史為主軸，討論工具進步、生活型態改變、人類移動的趨勢及結果。裡面涉及科學、經濟、政治、文化等等面向的討論，延伸的議題會因為不同面向的討論，擴大不同議題的研究。

2. 問題解決形式：

以問題 (problem) 為主軸的課程設計，通常無法預定教材發展的範基圍，主要是因為這不只是一要找到答案 (answer) 的問題 (question)，而是希望學生能找到解決問題的方法，施行解決問題的行動，不只是討論而已。這類問題的選擇沒有一定的方向，與學生自身相關的問題較容易著手，例如空氣污染的改善、噪音問題的改善、兒童性侵害的預防、社區產業再造的可能途徑等等，師生一起透過問題的探究找到解決問題的行動途徑。教師的角色是與學生一起學習的夥伴 (co-learner)，在過程中激勵學生維持探究的熱忱，適時肯定與解惑、提供尋找資訊的

途徑、蒐集資料的方法、如何歸納重點等等都是很重要的 (簡良平, 1999)。

課程設計的重點有：(1) 選擇問題、(2) 診斷問題，用五個基本問題：什麼人、什麼時間、發生了什麼事、怎麼發生的、為什麼等分析問題、(3) 評估解決途徑、(4) 搜尋資料、(5) 思考決定解決問題的策略、(6) 採取行動。課程進行方式可以多利用社會資源，向專家諮詢、尋找研究報告、尋找論證與支持的證據，應用人類學俗民誌的研究方法研究社會脈動等等，以解析問題的可能面向，走向問題解決的方案，整個歷程如圖 2。

(三) 活動設計，選擇教學策略

整理課程素材的過程不是無中生有的過程，而是在學習領域的知識發展選擇不同的題材，以及了解不同的專家以何種方式解釋學習領域的概念。他們用不同的觀點及研究方式、推理途徑等等來涵蓋該學科或領域的知識架構，教師們可以從這些不同的途徑中，探究不同的思維路徑及學

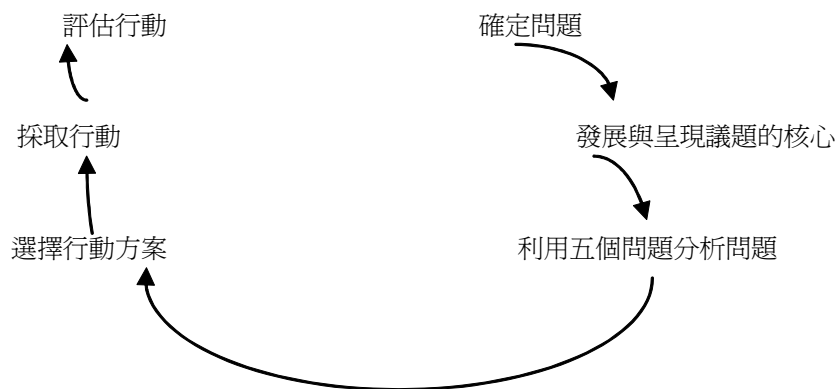


圖 2 問題解決的課程發展循環 (修改自 Graves, 2000:143)

習策略，然後選擇來作為主題的內容。教師決定主題及大概內容時，多半也同時思考這些內容的「可教性」如何，怎麼教的問題，從學生如何學的角度思考活動設計。一方面從詮釋主題與概念內容的意義時，從知識形成的推理途徑選擇教學策略，而教學目標的層次也會在內容的分析過程逐漸明朗。

另一方面，教學活動設計是以學生的程度、如何確認學習成效及如何評量做出發。因此，教學活動/學習活動/評量活動之間的思考是一起的。從評量需求來思考，評量就是要去蒐集學習成果的訊習，視線要先放在學習者身上：學習者是誰？目前的程度如何？學科素養到什麼程度？他們的興趣是什麼？先前的學習偏好是什麼？他們的態度怎麼樣？這是了解他們目前的情況，將來，他們應該要達到學習目標及學習期望、進入學習情境（了解自己的角色、教學主題及內容）、演練溝通技能及完成學習任務、習得將來可以用得到的能力（Graves, 2000）。從現在的條件的理解（前測），到未來目標之間的評估（後測），是評量的重點，當教師去理解與詮釋學生前後階段條件的差異，所散發出來的意義是什麼時，也就是在思考教師如何對待學生學習的措施，設計了學習任務及讓學生掌握學習策略的活動。

從評量的需求規劃教學活動，多半會從學生能產生學習遷移的目標前進，教師設計教學活動時，會釋放更多學習機會給學生參與。以語文領域為例，教師確定學生要習得聽、說、讀、寫的能力，多會讓

學生朗讀以糾正發音、設計開放式問題及合作學習的任務讓學生討論與溝通、引導學生多閱讀及分享、透過體驗及話題炒作、語詞句型的討論、放聲思考的活動才進入寫作，教室裡不是以教師講述課文、解釋語詞、學生聽及記筆記佔去最多時間，而是顯得有點混亂的熱烈討論及完成學習單、作業、問題解決的學生活動為主。教學活動重心放在問題的設計、學習流程的引導、學習工作單的設計等等。複誦與記憶固然重要，但學習型態不一定只是機械式地練習寫出語詞，最好能開放創作，讓他們能運用所學的語言，嚐試統整及類推的學習能力。

教學活動設計也是學習情境的設計，設計一個學生必須自己去發表與分享、溝通、討論的情境，透過這個社會化過程看看自己怎麼學習及別人怎麼學習的，然後更能察覺自己的學習策略。教師引導學生如何把討論的結果表達出來，統整歸納學生學得的結果，示範學習歷程。如果以自然領域為例，多讓學生去觀察與記錄、操作實驗、踏察與訪視，都是很好的教學活動設計，學生在活動之後討論與歸納整理就是更高層次的學習，從現象理解到原理原則的掌握，都比只是教師示範與講述的方法更深動有趣。培養哪些能力，各領域的學習能力指標是很好的參照依據，結合教師教學經驗，可以設計提高學習成效的教學活動。

建議教學活動的設計應用幾個原則：
(1) 活動應該以學生為主體：與學生的生活經驗有關、可以建立學生的信心、允許

學生發現問題、解決問題、分析問題、幫助學生發展各種該領域的學習策略、幫助學生發展生活中所需的能力；(2)活動設計彈性且活潑：涵蓋多種能力的發展、活動的設計有助於學生類推到可能情境的理解；(3)活動是社會化過程：幫助學生發展社會覺知、活動情境盡可能是真實的情境、活動裡有角色的扮演及團體互動的規則；(4)活動實施因應不同的類型及目的：活動盡量援用真實的素材及應用不同的媒體(Graves, 2000)。

(四) 組織成一個課程

組織課室課程的因素包括課程內容、課程目的與目標、教師過去的經驗、學生的需求、教師的信念及理解、組織的方法及脈絡的考量。問題解決的課程，課程組織發生在課程進行當中，教師要能掌握不同階段學生要進行到什麼程度，比如說，學生蒐集資料到什麼範圍才能找到可能的問題解決途徑？學生提出的行動策略對他們來說是可行的嗎？教師以當下學生的反應做結論，或決定衍生的相關問題要不要接著探討，教師需要有不不斷聚集課程焦點，引導學生學習活動。換言之，聚焦的能力也是課程組織的核心，教師決定以何種重心來決定，這些重心就是課程組織的原則。

教師能事先完善規劃的課室課程，大多是強化概念屬性的課程內容。首先是決定組織的原則：課程的屬性是分年級實施、還是在某一個年級實施、還是特定的假期實施；然後，確認出不同的單元、單

元之下的課或章節之間的連貫性、決定課或章節的內容，不斷思考主題單元與區分後小單元之間的內容關係。組織以「時間」為核心，時間的分配與課程內容的「量」與「質」有關。簡單的說，課程內容較抽象、概念複雜、高層次技能，學習的時間需要較長，反之則較短。所花費的時間要從全班學生的一般學習程度來考量，這方面仰賴教師的教學經驗來判斷。

當課程的時間長度決定之後，接著考量在什麼時候實施，即安排課表。教具與資源是指教師應用媒體、設備、機構或人員等資源，援用各種工具及人力協助學生學習。教學資源不止於教科書附贈的教具及學校的設備，也擴及校外機構、社區資源及社區人士。現階段如何運用科技與網路，引導學生接觸不同的知識來源，甚至促成更多的對話與創發，都是超越教室侷限的思維。

課室課程的實施，還要考量教學流程與活動需求。教室空間規劃、行動路線流暢、學生座位及分組方式、教師班級經營等等，都會因活動的需要做更動。概言之，教室層級課程的規劃就是規劃教室生活的內容，不論是教學內容、師生關係、班級氣氛、學生的課程經驗，都是教室層級課程慎思的要素。

肆、結語 - 慎思影響教室課程實踐的因素

本文討論教師教室層級課程決定的架構，以作為教師整理自己課室課程經驗的

參考，然後慎思課程實踐的因素作為結論。教師因其所處學校不同，課程決定的社會因素影響教師的決定，更重要的是教師對教學的自我要求左右著教學行為改變與否。

一、課程決定的社會脈絡

(一) 教育政策改變的脈絡：

課程綱要的頒定確實宣告課程改革的開始，不論是教學內容、教學策略都希望更能提升學生的基本能力。這與以望強調只是改變知識內涵的課程大大不同，更強調學生能自動學習，提升學習能力。教師面臨教科書開放、學校本位課程發展的機會，反省自己教室課程的適切性，然後進一步改變教學內容。換言之，教師應該去了解課程政策的改變，其中教師的責任與義務改變又如何，轉化的過程影響教師對教室課程決定的範疇。

(二) 學校文化及生態的脈絡：

教育政策透過學校制度向教師擴散，因而學校的領導者如何建立課程發展的機制甚為重要。要不要改變，改變成什麼樣子、如何改變是學校思考的路徑，然而，課程政策的擴散應以教師為主要對象，引導教師如何參與課程決定的方式影響教師課程決定的認知。學校是個生態系統，行政組織領導課程推廣的策略、學校組織氣氛的塑造、提供獎勵措施及資源，會讓教師感受到學校氣氛不同，而願意嚐試課程決定的活動。

學校裡教師文化的發展確實影響教師勇於嚐試與否(簡良平, 2003)。學校歷史

發展裡面，不乏有些教師參與專案計畫的經驗，如果這些教師的經驗能分享出來，就可以影響更多教師加入改變的行列。反之，如果學校沒有試辦或參與專案的經驗，接受刺激較少，改變的步調比較慢。值得注意的是學校具影響力的教師們，怎麼塑造學校的教師文化。理想的狀況是專業的、分享的與溫馨的互動文化，比較能帶動教師開放教室、互相協助發展不同的教學策略。如果學校領導型的教師自己不認同改革，在各種會議裡牽制改變的可能，大多數教師會選擇沉默，不願意張揚自己的新嚐試。嚐試改變需要勇氣，學校教師文化會鼓勵教師或抵制教師，感受孤軍奮鬥的教師，更要慎思其他教師對自己課程決定的影響是正向的，還是負向的，以判斷課程決定的適切性。

(三) 外在社會影響勢力：

大至社會輿論與社會期望、小到社區家長的意見，甚至服務教師的書商們，都會影響教師的課室決定。社會生活變動，以及文化、政治、經濟的改變，影響教師對學生未來的看法，無形中就會帶入課程。社區的評價、家長期望、義工家長的建議，也會讓教師思考該教什麼。教科書商提供的研習課程，教導教師如何使用教科書，或提供課程設計的範本，或提供教具教材等資源，會影響教師課程進行。同樣地，教師應慎思哪些人及哪些事物左右判斷，是正向的還是負向的，是否違反大多數學生教育利益。

二、教師知識與專業成長

曾有學者比喻教室是個秘密花園，教師是花園的國王，基於專業自主，外人難以撥開神秘面紗，一窺教室教學的究竟。簡言之，教室課程的變與不變多仰賴教師自己的思維與意志。前文提及，教師的教育信念左右教師選擇學科知識的內容、教學策略的取向、及對學生特質認定的差異，而有不同的班級經營及課程規劃。當教師擴展自己有關教育的知識，視野也的擴展與反省教學的經驗，多會讓教師想要提升自己的課程品質。觀摩教學、參加研習、參加研討會、讀書會、或者是自修，把自己的疑問提出來，看看別人的經驗，或許可以解開疑問，找到解決的問題的入口。

有些教師平日有蒐集資料及反省的習慣，但卻欠缺建檔的習慣，很多寶貴的經驗無法留下記錄，導致教師缺乏溝通的依據甚為可惜。蒐集資料的檔案有助於教師建立課程發展的素材資源，出現重要議題或新知的發表，都是課程教材翻新的依據，將這些資料分類歸檔有助於教師發展新的主題課程。反省教學經驗的建檔最簡易的做法是整理教學日誌，當中記錄自己的教學問題：諸如學生的特殊反應、學習困難之處、教師無法完整解釋之處，以及需要補充與修改的部分為何，這些記錄可以指出教師充實知識的取向、學生能力的落差何在，回饋到事先規劃的課室課程的修改。記錄學生的成長及教學歷程，都是在行動中反省，對於事後的反省與修正皆有正向幫助。教師專業成長來自於研究理

論與實踐之關係，言讀理論之際對照自己的實踐經驗，將提升教師的專業成長，更有利於教室課程決定的品質。

本文淺談教室層級課程決定的架構，探討教室課程決定的意義、課程決定的類目、進而論述教室課程發展的歷程，最後以慎思課程決定的因素作結。教師教室生活看似簡單，其實內容複雜，教師們處於時間緊湊的律動中，極花心思與心力才能將教室生活帶入軌道，而課室課程規劃的問題，就是教室生活的規劃，其中論述不足之處仍有待持續課程研究，將此架構再充實，更有利於教師作教室課程決定。

參考文獻

- 陳伯璋（1999）。九年一貫新課程綱要修訂的背景與內涵，**教育研究資訊**，7（1），頁 1-13。
- 黃政傑（1991）。**課程設計**。台北：東華。
- 簡良平（1999）。科際整合之「問題-解決」教學策略可行性探究。**課程與教學季刊**，2（3），頁 103-116。
- 簡良平（2003）。**學校課程決定理論與實證**。台北：師大書苑。
- 簡良平（2004）。**教師知識與課程實踐-研究與實踐對話的序曲**。論文發表於國立屏東師範學院 2004 年 11 月舉辦之「第十一屆課程與教學論壇」學術研討會。
- Goodlad, J.I. (1979). *The conceptual system for curriculum revisited*. In J. I.
- Goodlad & Associates, *Curriculum inquiry: The*

- study of curriculum practice*, pp.343-364. N. Y.: McGraw-Hill.
- Graves, K.(2000). *Designing language course: A guide for teachers*. N.Y.: Heinle & Heinle.
- Klein, M.F.(1991).A conceptual framework for curriculum decision-making. In Klein, M.F (ed), *The politics of curriculum decision-making*, pp.24-41. N.Y.: State University of New York.
- Mager, R.R.(1962). *Preparing instructional objectives*. Belmont, CA: Fearon Publishers.
- Thornton, S.J.(1992). How do elementary teachers decide what to teach in social studies. In E. W. Ross et. al (eds), *Teacher personal theorizing*, pp.83-96. N.Y.: State University of New York Press.
- Saphier,J.& Gower,R.(1987). *The skillful teacher: Building your teacher skills*. Carlisle, MA: Research for Better Teaching, Inc.
- Schwab, J. J.(1983). The practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*,13(3),pp.239-265.