

課程實施觀點新論

賴光真

東吳大學師資培育中心副教授

臺灣教育評論學會會員

一、前言

「課程實施」主要是指將事前規劃設計的課程計畫付諸教學的實踐執行歷程(黃政傑, 1991; Marsh & Willis, 1995)。而「課程實施觀點」相關的學理討論, 一般多引述 Snyder, Bolin & Zumwalt(1992)的見解, 分成「忠實觀」(fidelity perspective)、「相互調適觀」(mutual adaptation perspective)以及「課程締造觀」(curriculum enactment perspective)等三種類型。作者認為現行的見解其實仍有進一步精緻化的空間, 本文即針對課程實施觀點的論述主體、觀點類型, 以及每一種觀點的特徵等, 做更深入的探討, 並嘗試提出新的見解。

二、誰的課程實施觀點

課程實施觀點一般是指在課程實施時, 教師與課程理想、課程計畫或課程目標之間所可能反應出的幾種不同關係或態度(Snyder, Bolin & Zumwalt, 1992)。具體言之, 就是指教師對於其所接收或被賦予的課程應該或可以如何使用所抱持的態度或想法。

就常識而言, 課程實施的主體乃為教學現場上的教師, 課程實施觀點從教師角度出發進行論述, 當無疑義。不過, 從鉅觀層面觀之, 整個課程設計歷程包含課程目標、課程選擇、課程組織、課程實施、課程評鑑等五大步驟,

課程實施是其中一環, 此一環節的主要實施者固然應為教師, 但課程設計者不會也不宜在此一環節突然消失或者不扮演任何角色, 而且課程設計者通常會對教師應該或可以如何使用其所設計的課程抱持某種態度或想法。因此, 除了從教師角度出發之外, 課程實施觀點也同時必須從課程設計者的角度出發, 論述對教師與課程設計者所設計的課程之間應該或可以有的關係或態度, 課程設計者本身所可能抱持的幾種不同主張。

兼顧並區分是從課程設計者抑或是教師哪一種主體的角度出發, 來討論課程實施觀點, 將可以使論述的主體定位更為明確。此外, 也可以探討實務上可能存在課程設計者與教師分別抱持不同課程實施觀點, 例如課程設計者抱持忠實觀、但教師卻抱持調適觀的現象。

除了課程設計者與教師之外, 課程實施觀點似乎也可以站在第三者的角度, 例如站在學者專家、研究人員的角度來探討。學者專家或研究人員本身可能主觀性的會抱持特定的課程實施觀點, 不過若是從事研究, 理應無預設觀點的客觀觀察課程設計與實施歷程; 再者, 學者專家或研究人員對於課程實施觀點的討論, 其對象其實也仍脫離不了課程設計者或教師。因此, 應尚無從第三主體的角度來論述課程實施觀點之必要。

三、課程實施觀點的類型

課程實施觀點除分成「忠實觀」、「相互調適觀」、「課程締造觀」等三種類型外，亦有其他不同見解，例如黃政傑（1991）則僅區分「忠實觀」、「相互調適觀」兩種。在其他討論或考試中則出現有諸如「情境觀」、「附加觀」、「統整觀」、「重建觀」、「實踐觀」、「固定觀」、「批判討論觀」、「權變觀」、「歷程觀」之類的觀點。這些觀點缺乏文獻與明確定義，或者可以融入既有的幾種觀點中，或者可能只是命題考試為了安排誘答選項而「發明」，因此本文暫時不列入討論，仍以「忠實觀」、「相互調適觀」、「課程締造觀」等為核心進行探討。

依據作者之見解，課程實施觀點應該區分為四種類型，包含「忠實觀」、「調適觀」(adaptation perspective)，並增列「創造觀」(creativity perspective)，然後再加上「締造觀」。以下針對四種課程實施觀點，並特別從課程設計者與教師兩種主體之角度，來分別加以說明。

(一) 忠實觀

課程實施的「忠實觀」認為教師應該完全遵照課程設計原本或既定的意圖、計畫或內容來執行教學，不任意變更修改。

抱持「忠實觀」的課程設計者認為其所設計的課程具有一定的理念、邏輯或者規範性，教師的課程素養未必充足，因此教師教學時應該忠實使

用之，不得任意變更修改，以確保課程原本或既定的意圖、計畫與預期成效得以獲得實踐。

抱持「忠實觀」的教師認為課程係由專家精心規劃設計，且自身的課程素養未必充足，因此應該尊重其權威性，自己則是課程的執行者、使用者，應該遵照原設計的目標、內容、程序和步驟，忠實完整的將課程呈現傳遞給學生，不會也不宜輕易變動課程原貌。

課程在逐層落實的過程中，因為知覺、運作以及其他干擾因素，必然會產生若干偏離或落差，因此原有的課程不可能被完全忠實的實施。但「忠實觀」指的是課程設計者或教師在教學前或教學時對原課程抱持的態度或想法，而非討論教學最後的結果，因此即使不可能完全忠實的實施課程，但無疑「忠實觀」觀點的成立。

(二) 調適觀

依據教育現場的實際運作，課程實施觀點主要應為「調適觀」而非「相互調適觀」(賴光真，2017)。課程實施的「調適觀」認為教師實際教學時未必需要完全遵照原來的課程設計，可以或應該適度的進行調整修改。

抱持「調適觀」的課程設計者認為其所設計的課程未必完善，或者認為教師面臨的教學實際情境脈絡或條件需求乃是多元多變的，因此允許甚至歡迎教師對其所設計的課程做部分的適應性調整。

抱持「調適觀」的教師也認為課程設計者所設計的課程未必完善，或者不符其實際教學面臨的情境脈絡或條件需求，因此認為教學時可以也應該部分增刪、修改、調整原有的課程設計，以期學生能獲得更佳的學習效果。

（三）創造觀

「創造觀」是作者建議從「調適觀」中分立出來的新觀點。課程實施的「創造觀」認為原有的課程設計僅供參考，教師實際教學時可以或應該大幅度的修改，或者另行自編設計一套課程來進行教學。

從課程設計者的角度，通常較少會抱持「創造觀」，但也並非完全不可能。課程設計者抱持「創造觀」，可能是認為其所設計的課程未必完善，或者認為難以滿足教師實際教育情境或條件需求，或者當其設計課程時即被賦予僅供參考的任務指示，因此允許或歡迎教師對其所設計的課程做大幅度的修改，甚至參考之後擱置不用，另行自編設計新的課程來進行教學。

至於抱持「創造觀」的教師則認為課程設計者所設計的課程無法完善，不能滿足其實際教學面臨的情境脈絡或條件需求，或者被告知擁有自編課程教材之權力，或者教師本身有不同的教學理念等，因此對所接收到的或被賦予的課程，傾向僅視為參考，認為實際教學時應該或可以大幅度的修改，甚至擱置不用而另行自編設計一套課程。

「調適觀」與「創造觀」兩者共同之處是都不完全接受與實施原有的課程設計。然而，不完全接受與實施原有的課程設計，其接受、不接受或修改的幅度可以從 1% 到 100%。雖然從極小的調適，到相互調適，到革命性的調適，都可以視為調適（郭玉霞，2000），但統稱為「調適」，其間範圍跨越很大，往往包含著不同典型，不如適當的加以區分。在教學目標相關學理中，技能領域較高層次的目標區分有「調適」與「創造」兩項，顯然「調適」與「創造」之間向來有區別之慣例，因此分立出「調適觀」、「創造觀」兩種觀點，應該更能分別說明不同的課程實施態度或想法。

對於原有的課程設計，若認為僅能局部、小幅度的調整修訂，原課程仍為教學的主要依據，此種課程實施觀點可維持稱為「調適觀」；相對的，若認為可以或應該做較全面與大幅度的替代改造，甚至將原課程擱置一旁，以另一套新課程教材來取代，此種課程實施觀點已經形成另一種典型，稱之為「創造觀」將會更適宜。

雖然「創造觀」的概念為本文新創提出，但在教學實務現場事實上早已經常見，例如國內中學常見有數學或其他學科的教師，其實際授課往往並非使用學校選購的教科書，而是另編自己的一套講義來進行教學。這些教師對課程實施的觀點與做法，已經不是單純的「調適觀」而已，以「創造觀」來描述應該更為貼切。從教學現場的實況觀之，分立提出「創造觀」此種類型，確實有其必要。

（四）締造觀

課程實施的「締造觀」，又稱「落實觀」、「行動落實觀」等。「締造觀」對課程的關注焦點不再是外在創造課程教材或方案，其所認定的課程與課程實施，乃是在教學情境中，師生藉由實際參與互動而共同締造建構教與學經驗的結果或歷程。

從課程設計者角度，通常較少抱持「締造觀」，但同樣也並非完全不可能。抱持「締造觀」的課程設計者，其課程設計應該會採取歷程模式，因此即使負責課程設計，也只會設計簡單的課程綱要，更多焦點會強調教師教學專業，訴求教師要掌握教學的原則、方法與程序，引領師生同儕在課堂上進行互動，從而締造建構教學經驗，最後的教與學經驗始視為是真正落實的課程。

至於抱持「締造觀」的教師，無論接收到的課程為具體詳細的外在創造課程教材或方案，抑或是簡要的課程大綱，抑或是沒有特定教材，都頂多視為參考，教學時著重依據實際的教學情境，師生同儕共同進行互動，從而建構獲得教學經驗。

「締造觀」是非常不同於前述「忠實觀」、「調適觀」、「創造觀」的課程實施觀點。「忠實觀」、「調適觀」、「創造觀」等基本上是著重有特定的、外來的、詳細編製的課程教材，提供給教師使用或參考，只是不同觀點者對此課程教材的實施程度會有不同的主張或想法。因此，「忠實觀」、「調適

觀」、「創造觀」可以視為是處於同一道光譜不同位置的三種課程實施觀點。

相對的，「締造觀」認定的課程乃是師生在教學情境中，藉由實際參與互動而共同締造建構的教與學經驗，此種觀點根本性的反對預先設計特定的、外來的、詳細編製的課程教材，若有課程設計也至多就是擬訂簡單的課程綱要，即使有他人提供詳細編製的外在創造課程教材或方案也不會加以重視與使用。因此，「締造觀」應視為是不位於「忠實觀」、「調適觀」、「創造觀」連續光譜上、特立的一種另類課程實施觀點。

典型的課程實施觀點，其實可以僅探討「忠實觀」、「調適觀」（或者再加上「創造觀」）。如前所述，課程實施通常是探討「將事前規劃設計的課程計畫付諸教學的實踐執行歷程」，「締造觀」的課程卻不著重在事前規劃設計，不易與「忠實觀」、「調適觀」、「創造觀」等相提並論。「締造觀」納入課程實施觀點之一，基本上是呼應目前成為主流的「學習經驗」課程觀，另外更與課程設計之「歷程模式」有所關聯。

在課程設計相關模式中，歷程模式截然不同於目標模式、情境模式等，此模式不重視預先實質詳盡的設計課程，轉而看重教室中師生互動所創造的教與學經驗，主要訴求教師要能發揮教學專業，掌握教學的重要原則、程序與方法，因此實質上比較偏向是「教學模式」，而非「課程模式」，

雖然如此，但歷程模式還是被納入為課程設計模式之一。基於類似的原因，理念上與歷程模式有相當關聯的「締造觀」（黃光雄、楊龍立，2012），也就仍然經常被納入成為課程實施觀點之一來討論。

四、觀點間的特徵比較

課程實施不是全有全無的現象，在全有全無之間可以劃分不同的程度（張善培，1998），因此不同類型課程實施觀點之間可能存在著模糊灰色地帶。為了讓前述幾種課程實施觀點均各自能夠成立，有必要釐清每一種觀點的特徵，或者彼此間的區隔或差異。

對於「忠實觀」、「調適觀」與「締造觀」之異同，王金國（2001）認為在依賴教材程度方面，「忠實觀」與「調適觀」的課程來源均為外來、專家決定，但「調適觀」會部分調適外來專家制訂的課程，至於「締造觀」之課程來源則為師生間共同建構；在依賴教材程度方面，「忠實觀」、「調適觀」均為依賴，而「締造觀」則為參考；在教師主體性方面，「忠實觀」為忽略，「調適觀」為少量，至於「締造觀」則為重視。葉連祺（2002）則從轉化前後課程目標的差異程度進行比較，認為「忠實觀」為無差異，「調適觀」差異小，「締造觀」差異大。

參考前面的分析以及論者之見解，吾人可將「忠實觀」、「調適觀」、「創造觀」、「締造觀」等四種課程實施觀點之特徵，對照比較如表 1。由表 1 觀之，四種觀點各有特徵，可以明確辨別，不致混淆。

表 1 四種課程實施觀點特徵之對照比較

	忠實觀	調適觀	創造觀	締造觀
外在創造課程教材或方案之提供	有	有	有	無，或僅有課程大綱，或不重視
關注焦點	課程教材或方案	課程教材或方案	課程教材或方案	學習經驗
關注焦點完成時間點	課前	課前	課前	課中
實際教學之課程建構者	專家	專家為主、教師為輔	教師，或教師參考專家	教師、學生
教師之課程角色	執行者	調適者、執行者	設計者、實施者	經驗建構者
教師之課程主體性	低	中	高	高
外來課程被使用的程度（依賴程度）	高度	中高度	低度、或未被採用	無外來課程，或低度、或未被採用
外來課程被變動的幅度	無或少量	小部分	大幅度或全部	無外來課程，或大幅度/全部
外來課程被使用的方式	執行	小部分修改後執行	大幅修改後執行，或參考後擱置	無外來課程，或僅參考或忽視

資料來源：本研究整理。

五、結語

本文針對課程實施觀點相關學理做進一步的深入探討。提出的新見解主要包括：第一，課程實施觀點之論述應該兼顧課程設計者與教師，並清楚說明是從哪一種主體的角度出發進行論述。第二，課程實施觀點應該區分為「忠實觀」、「調適觀」、「創造觀」與「締造觀」等四種類型。其中，「創造觀」係實務上經常可見，但不同於「調適觀」的另一種典型，因此建議從「調適觀」中分立出來的新觀點。透過這樣的調整，課程實施觀點相關學理應該可以更精緻，並更符應教育現場之實際狀況。

除此之外，本文亦分析各種課程實施觀點之特徵，四種觀點各有明確可區辨的特徵，若能適當釐清，在學理討論、甚至考試命題上，應該有助於避免產生不必要的爭議或混淆。

參考文獻

- 王金國（2001）。「教師即課程設計者」隱喻及其涵義。*教育研究*，9，219-228。
- 張善培（1998）。課程實施程度的測量。*教育學報*，26（1），149-170。
取自 http://hkier.fed.cuhk.edu.hk/journal/wp-content/uploads/2009/09/ej_v26n1_149-170.pdf
- 郭玉霞（2000）。*教育大辭書：課程實施*。取自<http://terms.naer.edu.tw/detail/1314082>
- 黃光雄、楊龍立（2012）。*課程發展與設計：理念與實作（3版）*。臺北市：師大書苑。
- 黃政傑（1991）。*課程設計*。臺北市：東華。
- 葉連祺（2002）。九年一貫課程與基本能力轉化。*教育研究*，96，49-63。
- 賴光真（2017）。課程實施「相互調適觀」與「調適觀」用語分析。*臺灣教育評論*，6（10），78-80。
- Marsh, C., & Willis, G. (1995). *Curriculum: alternative approaches, ongoing issues*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Snyder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp.402-435). New York: Macmillan.

