

建構教室層級的課程實踐模式— 「F. I. L. M.」課程運作節奏

鄭英傑

國立體育大學師資培育中心副教授兼主任
臺灣教育社會學學會副秘書長

一、前言

「課程」的良窳，深深影響學校教育品質的好壞，因為不同的課程立論與實踐方式，將會牽引課程取材、教學活動與師生關係的改變。因此，課程學者基於自身的學識背景與價值觀，莫不致力於提出自己對於課程的見解。甄曉蘭（2006）指出課程的定義與詮釋常隨著教育思潮的轉變、課程典範的轉移、學術傳統的立場差異，而大異其趣。針對此種課程發展情形，周珮儀（1999）認為是從「單一派典」到「眾聲喧嘩」的發展過程。

當然，一個領域的茁壯與發展，需仰賴眾多學者挹注心力為之，只不過，在「眾聲喧嘩」的另一面，不免讓人覺得「混亂」與「摸不著頭緒」。此種情形，在課程領域也非常明顯，因為從現代到後現代課程立論，依據不同的派別，對於課程理論與實踐的討論也有所不同。黃嘉雄（2006）即指出在課程領域中，教師往往像非專業者般，一聞及理論，即產生若干刻板印象，認為理論總是艱深、抽象、空幻與不切實際，它僅是學者關心的範疇，實務人員所需了解的是實用技術而非理論。也因為這些刻板印象，使得教師常對課程理論持遠離、排斥的態度。

此種課程理論與課程實踐存在落差的情形，有為數不少的學者紛紛撰文討論，希冀填補二者之間的鴻溝（如張芬芬，1991；黃嘉雄，2006；甄曉蘭，2000；龔世芬、周淑卿，2006）。在這些研究與討論當中，筆者認為最重要的關鍵在於「教師角色地位」的轉變，尤其在「再概念化學派」的推波助瀾下，教師居於課程理論與實踐的中心位置，連帶地影響教室層級內部的師生互動以及教師自身的主體意識。

據此，本文旨在探討在課程理論的演變下，教師於教室層級的課程實踐方式，並嘗試建構一個具有「節奏性」的「感受」（Feeling）、「互動」（Interacting）、「學習」（Learning）與「監控」（Monitoring）（以下簡稱「F. I. L. M.」）之課程實踐運作方式，俾供教育實務工作者參酌。為達此目的，本文首先針對課程實踐理論基礎進行闡述，一方面說明課程理論與課程實踐之關係，以及不同課程理論下的課程實踐方式，另一方面則點出在此演變過程中，教師角色與師生關係的轉變；爾後，說明教室層級課程實踐之要素；最後，試圖提出一個以「節奏」為主軸的「F. I. L. M.」課程實踐思維。

二、課程實踐的理論基礎

（一）課程理論與課程實踐之關係

教育理論與實踐關係的論爭，實來自於對於人類理性各個層面的不同理解所致，更在實徵論與反實徵論的交互激盪下，使得理論與實踐之間益形紛歧（楊深坑，1988）。不過，在此種爭論下，突顯出理論與實踐為動態辯證過程，其間涉及許多因素，諸如個人價值觀、學識背景、社會環境等等。就課程理論與課程實踐而言，二者之間仍舊存在許多影響因素而導致落差（龔世芬等人 2006）。然而，課程必須要有理論的導引，理論與行動應相輔相成，才不至失去方向（陳美如，2006）。基於此，教師的課程實踐也必須適當參酌課程理論，從中獲得啟示，才不會落入「理論缺位」和「盲目技術借用」之困境（周淑卿，2001）。同樣的，課程理論也不應外在於實務現場而存在，甄曉蘭（2000）即指出課程理論無法只是單純的學術思維或辯解，它必須聯結到真實教學世界的教師與教學，方能對課程進行實務思考、在行動中解決問題，並同時在反思中處理有關理論的問題。

（二）不同課程理論的課程實踐方式

所謂的「課程理論」（curriculum theory）係指有系統地闡明教育內容或學習經驗的一套概念或觀點，並幫助課程研究者及實務工作者從不同角度觀察和解釋課程的相關事物（陳美如，2006），而關於課程理論的發展，甄曉蘭（1999）認為深受哲學思潮有關認識論的辯爭及人文社會科學「典範轉移」的影響，亦出現所謂課程典範的轉變，主要演變過程，為從早期的傳統課程論者（如 R. Tyler、F. Bobbitt 等人）轉移到秉持實用和折衷主義精神的實用典範（如 J. Schwab），再到概念重建課程論者（如 W. Pinar、D. Huebner、M. Apple 等人）。因此，課程理論的發展是從「技術取向」到「實用取向」、再到「批判解放取向」的過程。此外，周珮儀（1999）指出在後現代社會的發展下，無論在社會、經濟、政治與科學層面，都產生重大變遷，引發許多新的課程議題，包括性別、種族、政治、生態學、神學、美學等等。

（三）教師角色與師生關係的轉變

龔世芬等人（2006）指出課程理論若要深入課程實務中，皆需經由教師的中介與轉換。因此，從課程理論到實踐過程，「教師角色」的重要性，可見一斑，其中當然也涉及到「師生關係」的議題。而「教師角色」以及「師生關係」，在不同課程理論的主張下，存有不同的期待。簡言之，在傳統技術典範取向下的課程實踐方式，教師被視為工人，學校有如工廠，學生視同原料，透過課程的生產線加工成為產品（黃光雄、蔡清田，1999），在此種追求效率的原則下，師生關

係可謂處於「疏離」的狀態；在實用典範取向下的課程實踐方式，認為課程必須考慮學生的興趣與需求，重視「教育即過程」的觀點，因此，教師必須和學生一起運用詮釋和判斷能力（甄曉蘭，1999），在此種前提下，師生關係相當重視「互動」；就批判典範而言，教師要成為轉化型知識份子，引導學生批判地閱讀文本，打破不當意識型態（周珮儀，2001；Giroux，1979），因此，相當重視「解放」；在後現代課程的氛圍裡，Doll（1989）認為「後現代課程」具三個重要特質，包括「開放系統」、「複雜的結構」以及「轉化性的改變」，其中，相當重視學生組織、解構與建構的能力；在教學過程上，教師應結合支持性和挑戰性的行為進行教學，並講求「不斷轉變」，而師生是處於一種「共享」、「相互探究」的關係。除此之外，「美學」逐漸受到越來越多的討論，如 Broudy（1988）即強調美感經驗在課程中的重要性，重視「想像力」（imagination）與「感受」（feeling）。

三、教室層級課程實踐需考慮之要素

於前述內容，點出在課程理論與實踐的演進之中，有別於過往受邊緣化的現象，教師角色已逐漸居於主位，而師生關係也逐漸從「疏離」走向「互動」與「共享」。因此，當教師與學生的地位受到重視，教室層級內部所發生的教育事件，也應該受到關注。根據 Goodlad（1985）的分析，課程實踐層級分為社會層級、學校層級、教學層級以及經驗層級，而甄曉蘭（2000）指出國內亦有越來越多課程研究開始關注到學校層級與教室層級，注意到教師的課程籌劃與實踐角色。以下即說明在教室層級課程實踐時，教師必須考量的各面向要素。

（一）教育場域內各要素之間的互動

1. 靜態性

根據 Schwab（1978）的分析，課程具有四個共同要素（curriculum commonplaces），分別為教師（teachers）、學習者（learners）、學科（subject matter）與環境（milieu），且按照 Schwab 的說法，各種課程都必須處理這四個要素，因為它們是各種課程論述所共有之要素。此外，Goodlad 和 Su（1992）進一步指出，普遍而言，這些要素是每個課程學者所立基的位置，爾後再根據自己對於課程所持的概念，針對這四個要素進行處理。

2. 動態性

甄曉蘭（2000）則依據 Schwab 的說法，發展出一個三度空間的課程論述生態模式，反應課程共同要素間（教師、內容、學生與環境）的溝通詮釋互動關係的課程要素圖（如圖 1 所示），共構出一個具有動力、堅實的課程論述領域。一

方面呈現出教師於教室層級的「課程籌劃者」與「課程潛力主導者」之角色，另一方面點出課程實踐須審慎考量其它基礎要素。

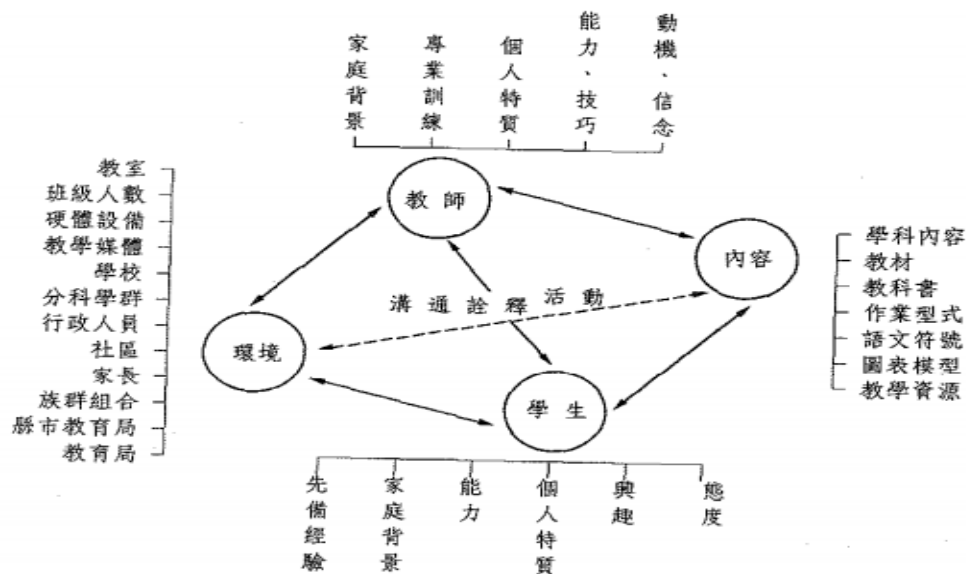


圖 1：課程論述生態模式

資料來源：甄曉蘭（2000）

（二）課程本身各要素之間的互動

1. 直線型

Bobbitt (1918)認為應該運用科學方法來處理課程的相關問題，且教育是以人類未來生活所需能力、態度、習慣及知識型態為目標來預作準備的過程，因此，透過科學設計方法，可以幫助兒童與青少年獲得這些經驗，以完成教育的目標。此外，另一個代表人物為 Charters (1923)，其主張透過「工作分析法」，來決定課程的各種活動，以完成目標，步驟包括決定目標、工作分析、繼續分析、安排順序、調整順序、選擇內容、研究發展與安排教學。因此，此種對於課程本身各要素之間的互動情形，較傾向於直線性。

2. 循環型

Doll (1998)提出課程應同時存有豐富性 (richness)、回歸性 (recursion)、關聯性 (relation) 和嚴謹性 (rigor) 等原則。所謂「豐富性」是指課程深度、課程意義的層次性及課程的多種可能性與詮釋；所謂「回歸性」是一種反省的過程，藉由對話，讓學生、教師、文本三者持續不斷地互動，從舊概念激發新的想法；「關聯性」則強調發生在過程之中的關聯性，如學科本身概念的聯繫，以及學科間的聯繫；而「嚴謹性」乃是抱持嚴謹的態度，對任何可能性與假設仔細探究。

四、教室層級的「F. I. L. M.」課程實踐運作節奏

如前所述，教師角色地位與師生關係已不再像傳統處於隔離、甚至敵對的位置，而是應該以互動、合作的方式為之，每次的課程實踐都是一種「共構」（co-creating）的過程。此外，課程的實踐也並非是純粹「靜態性」與「直線性」，而是轉向於「動態性」與「循環性」。不過，值得進一步討論之處在於，此種共構的課程實踐過程，必須於某特定教育情境之中來進行。Huebner (1967)即認為教師應該將課程視為是一種情境的形塑，這種情境包括三個層面：1. 喚起學生的反應；2. 具有回應性；3. 使遠景的契機變成可能，讓學生有機會知覺到自己的暫存性，使學生能夠主動參與。此外，Huebner 進一步指出，學習要能將學習者「拉出」(yank) 他原本的世界，並將他「凍結」(freezes) 在自己發展歷程中的某個階段，因此，教師應該關注、引起與概念化學習者的這種「暫存性」(temporality)，以及體認到學生有多種存有 (being) 之可能性，並設計一個情境，讓學生能夠在其內超越自我、跳脫出自身原有的世界範疇。

審視 Huebner 的說法，其一方面將教育的重點置於學生的主體性上，另一方面則強調教師在情境的形塑上，要能幫學生拉出其原本的世界，以進入另一個階段，故此種教育情境是非常具有動態性、互動性以及不斷改變的。再者，此種協助學生跳脫出原有經驗世界的概念，頗類似於 Dewey 的美學理論說法，即若打斷經驗連續性，便產生節奏，此種暫時性終止，一來構成某階段的終點，也促成另一個階段的起始 (Dewey, 1934/1987)。因此，Huebner 所主張的具有動態性的教育情境形塑，筆者認為是一種富有「節奏性」的教學情境，因根據 Dewey 的想法，人在特定空間，會以過去的經驗從事活動而成長，倘若沒有安排額外刺激，則經驗將付諸流水，因此透過節奏強度的變化，個體有了成長；再者，節奏具有重現性，但非機械性重複，而是以新的面貌出現，故可稱作人為的美感藝術活動。

因此，按照 Huebner 以及 Dewey 的說法，教師於課程實踐之中，必須致力於建構出一個具有「節奏性」的教學動態情境，讓學生的經驗連續性有所「失衡」，透過「學習」，至另一更高層次的經驗高峰，爾後，回到另一階段的「平衡」，如此周而復始，讓學生發展出各種不同的存有。教師如何根據現有的教育資源，整合出一個具有節奏性的教學動態情境，則有賴於「擇宜藝術」，如甄曉蘭 (2006) 指出，此種「課程籌劃藝術」是在具體的情境裡，決定行動的方式，廣泛的考量各種不同的方案，將各種優點加以調適，且若情境改變，則必須重新慎思籌劃。再者，教師應倡導課程實踐過程中的「想像力」成分，使教育活動在情緒和心智方面都能深具吸引力，讓每一個當下都是一個跨越、一個拓展、一個淋漓盡致的完成，一個成就「創造」的過程。

職此之故，植基於上述討論，筆者嘗試提出一個具有「節奏性」的課程實踐思維（如圖 2 所示），舉例言之，在一節課堂活動中，教師必須透過橋段的設計與「鋪梗」，慢慢蓄積課程的張力，逐步邁向課程節奏的「高潮期」，之後，再漸漸回歸「平靜期」，以便重新蓄積能量，再次進入下個課程高潮，周而復始，直至該課堂結束。當然，此種具節奏性的課程實踐思維，未必侷限於某單一課堂活動，亦可擴增至整個課程單元、甚至整個學期的課程規劃。

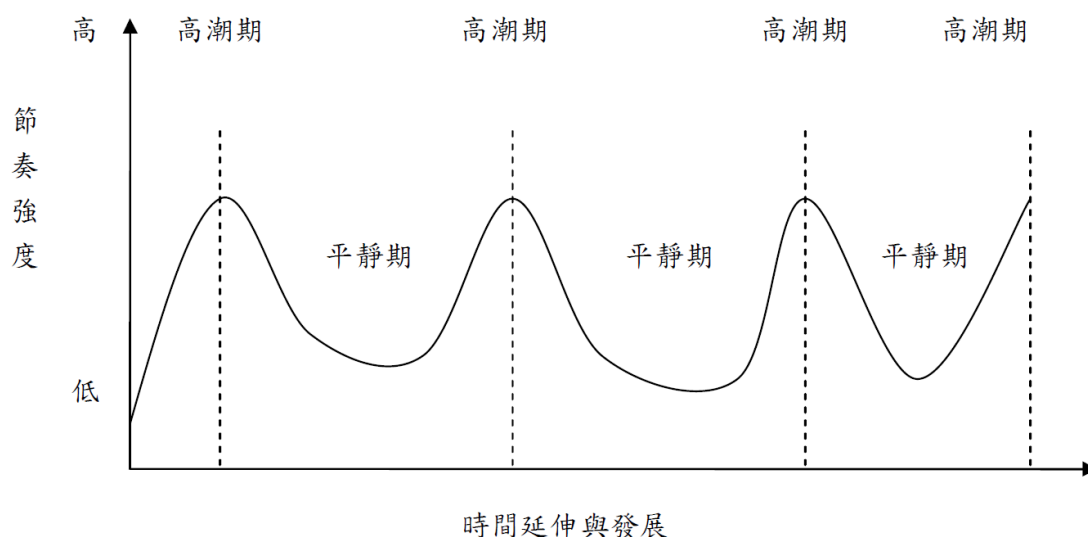


圖 2：教室層級的「F. I. L. M.」課程實踐運作節奏

除此之外，搭配此節奏圖，在教室層級的情境中，教師與學生是居於「共構」的互動地位，彼此建構出一個深具「節奏感」及吸引力的「藝術品」。換言之，二者同時皆為導演（Director）與演員（Actor）的角色，共同參與及共創一部「電影」（film），故筆者試圖提出一個「F. I. L. M.」的課程實踐互動方式，俾供參酌，茲分述如後：

1. 「感受」（Feeling）

於此教育動態情境內，教師關注到學生的「感受」，無論是正面或是負面感受，皆應給予重視，因為學生當下的感受，是對於教師的教育活動最真實以及立即的回饋，更甚者，教師也應該隨時審視自己的感受，與學生共同分享。唯有知悉學生以及自己在當下時空的情感波動情形，才能建構出下一波的節奏高潮。

2. 「互動」（Interacting）

為求明白學生內在心裡的感受，其中一個方式在於與學生互動，從互動中導引學生表現出情感或是說出想法。此外，基於「共享」原則，教師也應該對學生

訴說自己內心的感受、對學生的期待，如此一來，教師才能掌握每個學生乃至於整個班級的節奏變化，學生也能瞭解教師的想法。

3. 「學習」(Learning)

於此情境中，無論是教師或是學生都是「學習者」。就教師而言，要學著從各種可資運用的資源進行最好的決斷、學習捕捉每個學生的心情感受、掌握整體班級當下的節奏強度等等，而學生除學習教師所安排的課程外，仍要學著表達自己的想法與情感，「適時」或「及時」地給予教師回饋。

4. 「監控」(Monitoring)

在動態教育情境中，最令人詬病之處，在於若關注學生的主體性、致力於學生互動，恐讓課程進行變得鬆散、甚至混亂。因此，教師要隨時「監控」課程的進行，讓課程遊走於「結構」、「解構」與「建構」之間。

此種具有節奏性的課程實踐思維，再加上「F. I. L. M.」的課程實踐互動方式，筆者認為或可達到以下幾個目的：1. 扭轉教師的地位成為樞紐位置，主導著此教育動態情境內部的種種事件，同時關注硬體（課程材料）以及軟體（學生情感、課程運作節奏）兩方面；2. 達到師生共構與共享的目的，彼此一起成長，學習不再只是「教師圖方便、學生求高分」的學習型態，教師或可在追求高分的氛圍中，找到縫隙與切入點，引導學生到達經驗的高峰；3. 改變課程理論「凌駕於人」的感覺，因教師之所以對課程理論有所排斥，一方面可能課程理論專業用語不易接近外，另方面則是每個課程理論皆在告訴教師「該如何做」。故若透過課程實踐的運作節奏，教師可將所有的課程理論視為「可用之兵」，根據教育動態情境自由搭配，應可降低教師對於課程理論的排斥；4. 能整合主體與客體，因課程理論對於將學習者視為「主體」與「客體」的爭辯仍劇，但教師在課程運作節奏之中，除了可透過「高潮期」，讓學生主體有所成長外，亦可在「平靜期」時，以傳統、現代思維的單方面講授方式，傳授智識經驗於學生，如此一來，將可達到結合美感經驗與智識經驗的雙重目的；5. 試圖調和「秩序」與「混亂」、「結構」、「解構」與「建構」之爭，因後現代主義常被批評之處在於教育活動過於混亂、缺乏秩序，但在課程實踐的運作節奏之中，除了重視學生的主體經驗、興趣與感受，以及共構者的角色外，也納入「監控」的面向，使課程實踐不至於「失序」。

五、結論

課程理論的發展，歷經傳統課程論、實用典範、概念重建學派乃至後現代課程論，已到了令人「眼花撩亂」的地步，此種發展相信還會繼續下去。在此發展中，教育實務工作者應該居於什麼地位，著實耐人尋味。過去教師常與課程理論「保持距離」，因為覺得理論層次的論述無助於教育實踐，此外，再加上學者因為自身學識背景、價值觀的不同，導致所選擇的課程立論亦有所差異，因此，學者之間也存在若干隔閡。如此「多頭馬車」情形，教師恐更覺得理論是「那群人自己的事」，故課程理論與課程實踐漸行漸遠，也就不足為奇。為此，本文試圖整理過去文獻，從中建構出課程實踐「F. I. L. M.」運作節奏之思維，希冀能改善此種分離現象。

具體言之，若回顧課程發展史，已逐漸重視課程的動態性與循環性，更強調要關注學習者的主體性與情感層面，因此，在此前提下，教師也逐漸從「邊緣」被拉回「中心」，與學生的距離也從「機械式互動」轉向「有機式互動」。不過，光是被拉到中心仍是不夠，筆者認為，應該將教師居於「上位」，並在課程實踐運作節奏中，依據教學動態情境的需要，從中審視各種課程理論，有多有少、有重有輕、有捨有得的整併各種理論，亦即試圖改變傳統、現代、後現代課程理論三者彼此之間的斷裂，跳脫「非此即彼」(either-or)的觀點，改採「兼而有之」(both-and)的想法，將之視為可運用資源。此外，在課程實踐運作節奏中的「高潮期」與「平靜期」，教師可搭配「F. I. L. M.」的課程實踐方式，致力於調和「想像力」與「智識」、「傳統」與「後現代」、「秩序」與「混亂」、「興趣取向」與「學科取向」、乃至於「重創意」與「考高分」的可能性。

當今社會，教師必須面對紛至沓來的期待、壓力與需求，逼迫教師必須選邊站，但這並非是「全有或全無」的抉擇，而是「或多或少」的程度差異。今若能搭配教室層級的「F. I. L. M.」課程實踐運作節奏，找到切入點，就算在臺灣升學主義的籠罩下，應仍有辦法為學生做些「求高分」以外的事情。

參考文獻

- 周珮儀（1999）。當代課程理論的新趨勢：從社會批判到後現代。《國教學報》，11，259-282。
- 周珮儀（2001）。追求社會正義的課程理論-H. A. Giroux 課程理論之探究。《教育研究集刊》，46：1，1-30。
- 周淑卿（2001）。誰在乎課程理論？-課程改革中的理論與實務問題。發表於

第三屆課程與教學論壇「課程改革的反省與前瞻」學術研討會論文集（下冊），頁 37-47。臺北市：國立臺北師範學院課程與教學研究所。

- 張芬芬（1991）。師範生教育實習中潛在課程之人種誌研究（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學教育研究所，臺北市。
- 陳美如（2006）。課程與教學：課程實踐的基礎：課程理論的重要性初探。教育研究月刊，147，159-162。
- 黃光雄、蔡清田（1999）。課程設計：理論與實際。臺北市：五南。
- 黃嘉雄（2006）。課程理論是教師的批判性益友。北縣教育，56，12-15。
- 楊深坑（1988）。理論、詮釋與實踐。臺北市：師大書苑。
- 甄曉蘭（1999）。從知識論的辯證談課程發展問題- 以臺灣課程改革為例。載於國立臺灣師範大學教育學系教育部國家講座主編，教育科學的國際化與本土化（頁 589-616）。臺北市：揚智。
- 甄曉蘭（2006）。課程概念的拓展與課程實踐理論的建構。教師天地，142，31-35。
- 甄曉蘭（2000）。新世紀課程改革的挑戰與課程實踐理論的重建。教育研究集刊，44，61-89。
- 龔世芬、周淑卿（2006）。課程理論與實務的落差及其改善途徑。教育研究月刊，145，109-118。
- Bobbitt, F. (1918). Scientific method in curriculum-making. In D. J. Flinders & S. J. Thornton (Eds.), (1997). *The curriculum studies reader* (pp. 9-16). N. Y.: Routledge.
- Broudy, H. S. (1988). Aesthetics and the curriculum. In W. F. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses* (pp. 332-342). Scottsdale, AZ: Gorsuch Scarisbrick.
- Charters, W. W. (1923). *Curriculum construction*. N. Y.: Macmillan.

- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Minton Balch Press.

- Dewey, J. (1987). Art as experience. In J. A. Boydston (Ed.), *The later works of John Dewey, Volume 10, 1925-1953*. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.

- Doll, W. E. Jr. (1989). Foundations of a postmodern curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 21, 243-253.

- Doll, W. E., Jr. (1998). Curriculum and concepts of control. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum toward new identities* (pp. 295-323). N. Y.: Carland.

- Giroux, H. A. (1979). Toward a new sociology of curriculum. *Educational Leadership*, 37, 248-253.

- Goodlad, J. I. (1985). Curriculum as a field of study. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 141-1144). Oxford: Pergamon.

- Goodlad, J. I., & Su, Z. (1992). Organization of the curriculum. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 327-344). NY: Macmillan.

- Huebner, D. (1967). Curriculum as concern for man's temporality. Theory into Practice, 6(4), 172-179. Reprinted in W. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (pp. 237-349). Berkeley, CA: McCutchan.

- Schwab, J. J. (1978). *Science, curriculum, and liberal education: Selected essays*. I. Westbury & N. J. Wilkof (Eds.). Chicago: The University of Chicago Press.

