

共識與個人：老師個人課程信念及校本課程發展

林德成

蘇炳輝

引言

近年來，香港跟其他國家一樣，因着不同社經、政治、及文教原因而進行課程改革，冀望能開拓新天地。香港教育界人仕剛剛在目標為本課程無聲落幕後，現在又要面對「學會學習」新課程之磨練及洗禮。課程學者之論述及教育界人仕之經驗告訴我們，新的課程往往意味著老師及學生的教與學信念及行為之改變，而這些改變往往帶來理念上之困惑、痛苦的試誤過程、漫長的堅持及檢視、甚至有時需像摸着石頭過河般瞎闖。課程的發展深受哲學思潮與社會脈動的影響。綜觀現代的課程論述，隨著人文社會科學之「範式轉移」(paradigm shift)風潮，課程的定義已由初期狹隘的「傳遞立場」(transmission position)，逐漸變化為中期之「互動立場」(transaction position)，及至現今之「轉化立場」(transformation position) (Miller, 1987)。所謂傳遞立場乃指透過傳統的技術導向形式，由老師方面單向地傳授知識、技能和態度。互動立場則較強調學生之學習主體性及建構性。至於轉化立場，是著重個人和社會的超越現今自我之轉變；學生被視為完整、有發展潛能的獨特個體，能懂得與老師及課程文本作互動，並能產生全面的、有意識及意志的學習。從另一相似的課程理論立場來看，所謂「範式轉移」也是指由「技術取向」到「實用取向」，然後再到「批判解放取向」(甄曉蘭，1999)。

課程發展的新趨勢

香港老師現在所面對的新課程—「學會學習」課程理念及架構都有着「範式轉移」的味道。其所鼓吹的新課程是「轉化的」、以「人為本的」、注重學習之「質」而非學習之「量」、強調學生學習的「主體」意識，一改以往的「學術理性」(academic rationalism)，較多關注「個人關聯」(personal relevance)和「社會關聯」(social relevance)之教育取向。同時也讓學生的學習經驗變化得更開放、更多元化、更自主。這些精神及特色都跟台灣的九年一貫課改精神神似(甄曉蘭，2000)，同時也都是符合現代課程學思潮中之「批判導向」(critical oriented)及「建構導向」(constructivist-oriented)景觀。

從「解放教育」的觀點來看，課程最理想之境界為促進個人的、社會的及超越個人的「主體」意識之解放(Freire, 1973)。在教師方面，這是意味著當老師「覺知」(conscious)到自己身為教學實踐主體，必能更主動探討課程以內及表象的深層教育意義，而願意以行動來改變現狀，成為「轉化型知識份子」(transformative intellectuals) (Giroux, 1988)。他們面對其學生時，當然不會是技術導向式灌輸硬崩

崩、沒有個人及社會關聯的知識，而是著重能否啓迪學生學習、引導學生從建構式學習中「覺知」其個人身份、生存意義、及建立社會關聯，又或開發其潛能，使之能達到自我實現境界。這種老師對課程真正意義及理想之「意識覺醒」(consciousness awakening)，正是其能將來做到課程批判的第一步，也是其能在教學實踐上尋求更新及突破的第一步，更是成就為「轉化型知識份子」的重要修養。

不少學者指出，若要課改成功，老師對課堂內外之課程文本之詮釋、分析、批判及至改善，是不可或缺的成功契機，並視之為當今課程研究、課程改革，以至師資教育及老師專業發展之重要議題之一。其中英國著名課程學者史敦豪斯(Lawrence Stenhouse)早在六十年代便鼓吹老師要從課程發展方面取回其專業地位，並強調老師的專業發展是與課程發展有不可分割關係(Stenhouse, 1975,1980)。其弟子約翰.埃畧特(John Elliott)更主張老師自行做課程行動研究(action research)，從以找出真正適合老師教學環境脈絡的一套課程/教學理論及方法來(Elliott, 1991)。Connelly & Clandinin 二人則多從老師敘說(narratives)研究中，透過解放及賦權老師，令老師意識其「課程研發潛力的主導者角色」(teacher as curriculum potential)(Clandinin & Connelly, 1992;Connelly & Ben-Peretz, 1997)。Greene(1973)亦提出老師要多作個人哲學省思(doing philosophy)，令老師能意識其[習而不察]的個人教學隱含理念(tacit theories)如何延續社會中一些不合理、不公義地方；及思考如何令其教學不再封閉學生的學習主體性。洛仕 Ross 等人亦強調老師多觀照其個人特質、信念、態度和價值觀是可影響其教學實務的，故此建議老師作認真個人教學信念之「立論思考」(personal theorizing)(Ross, Cornett & McCutcheon, 1992)。甄曉蘭(2000)也指出提昇老師之課程覺醒，俾能反思課程與實務，建立嶄新課程實踐理論，乃落實課程改革理想之當務之急。她同時也指出教師課程意識與其教學實踐有互惠之關係(甄曉蘭，2003)。

老師個人信念及課程意識

教師的信念是其教學行為的意向，牽涉到思維判斷及情意、價值觀之取捨，亦與教師的課程意識有交互影響作用。故此，持有不同教學信念、不同課程意識的老師，所呈現出來的課程面向及教學實踐均會有所不同。甄曉蘭(2001)對課程意識有以下之界說：

所謂教師的課程意識，包括教師對課程本質的認識、學科內容知識的掌握，以及教師如何進行教學、學生應如何學習等方面的信念，其間涵蓋了教師對種種課程與教學實務的想法，包括：課程目標的訂定、課程內容的選擇、課程組織的形式、教師與學生的角色、教學的活動流程及方法、學生的學習行為，以及教學成效的評估等層面(頁 129)。

由此看來，老師建構自己一套課程觀是對老師自己、學生、學校，甚至社會大眾

及其他教育持分者(stake-holder)是有百利而無一害。故此有論者指出老師的課程觀及教學信念有必要加以提昇其敏銳度、詮釋度，及洞見度。祇有這樣，課程改革才能因老師對課程之認知度增強，和對課程產生之自主性及「擁有感」(ownership)而得以順利開展。至於如何提昇老師這種課程自主意識、課程省思及詮釋能力、課程批判及改善能力等，課程學者有多種見解及建議。總括來說，有從老師「主體」覺知入手，亦有從客觀角度審視老師所應具備的「能力」(competencies)入手。本文作者傾向由老師「主體」覺知及內省入手，而反對像專家灌輸式單向地傳授一些所謂課程技能及知識予老師。經驗告訴我們，單憑三數次有關課程發展的研討會、專家講授，及老師專業培訓工作坊，而沒有較長期之跟進及課程論述及對話，是不容易改變老師的個人信念及行爲。畢竟，教師是具有反省能力、自我完善能力的自主個體(autonomous agent)，現在其「地位」(place)與「專業空間」(space)不應像以前一樣被技術取向和工具理性欺壓成爲一「教學工匠」(technician)。

一般課程研究文獻均指出提昇老師的個人課程信念及課程自主意識，主要有以下渠道：

「從做中學」(learning by doing)，再藉分享教學實務經驗而提煉出智慧。很多學者鼓勵從事學校課程改革之老師自行嘗試或與學者合作，進行個案研究、敘說研究、傳記研究、和行動研究 (Clandinin & Connelly, 1986; Connelly & Clandinin, 1988; Elbaz, 1981; McCutcheon, 1997; Ross et al., 1992; Elliott, 1998)，希望藉着有系統的省思及研究，能好好的檢視自己的教學實踐及深藏信念，並將所得經驗及智慧與他人分享。在分享過程中，老師們的反省層面會因與其他同工或學者之溝通對話而延展至更寬廣視野，接納更多由他人對自己及所懷抱的實踐方式作出的批判，令老師能建立較完善的意義架構(meaning structure)。故此，與他人分享個人教學實務經驗，除了引起別人共鳴外，亦提昇老師本身的課程哲學思維 (Greene, 1974)。

(一) 從對話中提高老師的課程觀質素

有學者鼓勵老師們透過「同儕對話」(peer discourse)來互相作激盪與辯證 (Manoucherhi, 2002)。亦有建議老師找人作爲一「對話智者」(knowledgeable other) (Fenstermacher & Richardson, 1993)，他可以是一位對課程知識較有心得的同工或學者，然後互相跟對方的課程看法作一深入交流及探討，藉以增加教師對自我教學實踐的覺知，激發更多不同觀點和思維，亦因此同時可以獲得他人的支持及意見，令更多老師的信念及文化因交流，而朝着適當方向成功及持續地變化。

(二) 協作式課程行動研究中構建個人課程觀

協作式行動研究是指老師與同儕或與學者共同探究一教學現象或問題，過程中各人皆會對自己的信念及作法作分析及反思，繼而與他人交流分享，結果是各人信念及教學智慧得到提昇，可以比擬為詮釋學中的「視界交融」(fusions of horizons)。例如學者 Cornett (1990)曾利用行動研究過程幫助老師發掘深藏的個人教學信念及「習而不察」的實踐作法。作者欲指出若要協作式課程行動研究真正幫助老師檢視並構建個人課程觀，過程中學者或老師同儕必須給予充份機會及空間讓老師真正有時間作省思及「立論」(theorizing)，切忌祇顧完成課程研究計劃，而不顧老師的個人觀之揣摩成長(Lam, 2003)。

(三) 老師們之「學習社群」能令課程觀得到孕育及砥礪

由不同學校的老師所組成的「學習社群」往往能令社員之間多作平等開誠之交流、分享、砥礪，對老師專業發展及老師思考方面，作用很大(Huberman & Miles)。有學者如 Carson (1990)成立一有關和平教育之「學習社群」，結合老師們相關的行動研究結果之智慧，為老師們創做出一個有良佳支援及批判性之氛圍，令老師對自己及和平教育相關的信念及實踐之認識得到大大的裨益。

校本課程發展

推動校本課程發展的策略有不少，甄曉蘭(2001)作了一個闡析，現臚列如下：

- 了解教師文化、鼓勵教師專業成長，
- 改變學校文化，迎接課程與教學革新，
- 調整課程發展流程，確立課程發展方向與重點，
- 檢核課程方案內容，加強學校課程結構與學習意義，
- 建立課程評鑑機制，確保學生學習經驗與學習機會(頁 61-66)。

任何機構若進行改革，必需對機構及機構內各人的文化、信念先來一個釐清省思，然後全機構上下再尋求達成目標、方法之共識。推行改革一段日子後，便來評鑑改革成效。這種 [信念釐清→尋求共識→推行→評鑑] 模式，也是與甄曉蘭上文所倡議的吻合。

現在學校多講求「願景」(visions)，作為學校未來前進的方向。蔡清田(2002)指出，為了塑造學校的共同願景，必須先鼓勵個人建立願景，經由溝通，共同勾

勒學校的共同願景，凝聚一體的感受。本文作者認為個人教育或課程之願景，就是個人反思其教育信念、個人哲學、及個人教學之經驗智慧；經過理念與實踐間辯證，發展構建出理想景象或願望。由此可見，學校本位課程發展是如何重視學校內各人(包括校長、教師、行政人員，及家長)的信念之探索、溝通及共識。蔡清田也指出共同願景的實行步驟與策略，應注重發掘與分享，同時要助長真正的承諾與投入，而非要求順從。

有見及此，甄曉蘭 (2003) 建議若要落實學校本位課程發展的理念與作法，學校課程領導方面，宜重整學校組織的互動關係，提供進修或專業成長的機會及空間，促成學習型組織的形成。一方面可營造上下交融的對話辯證機會，擴闊老師視界、培養共識、合作磋商課程發展路向，另一方面藉由鼓勵批判反省的課程行動研究，來進行教學實務的探討與評估，共擬課程與教學的改進方案(頁 63)。

天循小學的經驗分享

天水圍循道衛理小學開辦迄今已有五個年頭，其間該校課程及教學新猷紛陳，例如：課程統整、多元感官課程，及「聲情教學」等等，意念與實踐俱見深知灼見，教與學的成績有目共睹。在研究過程中，筆者觀察該校四位老師，探討其課程觀及課程觀形塑過程，亦透過訪問，取得該校校本課程發展中有關其課程領導成功之因素。現綜合個案研究所得及學校領導人之個人寶貴實際經驗及洞見，闡析老師課程信念與學校本位課程發展成效之重要相關因由，並與上述研究文獻作一對照。

個人信念之發掘及分享

學校開校初期，學校領導層便深深意識到課程信念之構建是個人的，而非集體的；是自主的，而非由上而下的；是個人慎思之結果，而非專家經驗之移植；是理論與行動辯證結果，而非理論之套用。故此，該校之學校願景，及所衍生之課程願景是開校的一班老師在一個營火集思會晚上集體構思出來。而校長也給予該些老師不少行政上的配套支持，這些行政方針亦因應每年不同的課程方向而轉變，為教師們創造了不少空間，例如：每天早上的集體備課、同儕間的協作課、每星期的級會議，……使他們有不少機會在上課的日子中多番分享討論、溝通對話。校長也成功營造一種氛圍，使那批老師具有大胆嘗試新猷之器量，(『祇要對學生學習是有益的便是好』)使老師產生對其所試驗之新課程有強烈的「擁有感」(ownership)，校長相信老師由「擁有感」而產生的共力是最強的。

課程觀之解構及再建構

學校讓該批老師經歷一整年的沉浸於課程專業對話中、慢慢形塑個人及至後來小組共識的統整課程觀念，而這種信念的磨合是非常重要的，由於老師乃來自不同的學校，有著不同的經驗，有些是成功的，有些是苦澀的，所以先要讓教師們

說出自己的體驗，並且作不同形式的實踐嘗試，看看哪形式較適合，這亦是建立教師安全感和「擁有感」的重要時期。隨着那一年，該批老師便負上“傳道”的任務。起初他們討論如何推行課程統整？是在同一級進行？部份年級進行？還是全校進行？最後他們決定全校推行，這個決定過程是極之珍貴，因這正是團隊的建立與課程人才培訓的起點。老師把他們的理念、心得介紹予其他老師。他們採用的手法也是民主式的、個人建構的；例如；在「老師發展日」，鼓勵同工們用玩具積木砌建自己心目中的橋來代表課程，跟着叫他們取去紅色或甚麼黃色的積木，請他們細心觀察並說出對橋的形狀改變有何感覺？是否不成樣子？是否另有一番景象？是否也不錯？等等，藉此幫助老師對固有學科為本之課程觀作一解構，然後再建構課程統整之雛形。老師們亦有在每週一次刻意安排的課程會議中，各老師輪流向其他同工分享所選擇的一篇課程文章之個人見解，並與與會老師交流 同的看法，就是透過這種協作式探討及團隊學習精神，老師們都能慢慢形塑自己對課程之看法。

不單「擁有」，而且樂於與人分享

學校上下對老師開發課程新猷的能力培養方法皆有共識，就是透過「做中學」，從實踐經驗中學習，加上學校領導層之悉心支持及賦予時間空間（校長曾說『若老師有心去做，任何東西也是好』），老師們對自己的課程觀之清晰度、課程新猷之效度及創意，皆抱有自信及「擁有感」。個人對事物之信心及熟悉度是可以培養的，只要給予他/她機會與他人分享看法，使他/她能接觸別人見解及作法，對自己之優劣處加以鞏固持續，或修訂改善。該校之領導層便是在這大前題下，鼓勵並給予機會任何一位新舊從事校內課程改革的老師，到別校或大專教育學院跟小學同工或未來老師分享他們的心得，從以令該批老師的課程觀愈作解說，愈趨明晰，同時也加強他們持續課改之信心。隨著不同的邀請，校方刻意安排不同的同事加入分享行列，每次由課程組組長帶領不同的同事，令全校同事都有機會參與，過程中令各同工更深入地了解本校課程的發展、信念及實行情況，這種刻意安排不單令教師建立信念，同時加強了他們的自信心，亦令其信念更加牢固。這跟一些學者如(McCutcheon, 1992)所說相同，就是多令老師與別人溝通其課程信念是能培養老師對課程觀念之「闡述能力」(communicative competence)。這種能力能使老師更清晰地、更有信心地，及更有理念地向學生、家長、社會人仕解說其課程新猷之底蘊。實乃老師專業發展能力重要的一環。

[自由] 與 [規管]

若從老師課程信念及課程自主角度來看，學校本位課程發展，固然給予老師「解放」、「賦權」、及「啓蒙」；亦有人關注老師課程創新方面會否偏離學校原先擬訂的課程目標。這個問題牽涉老師個人與學校領導人員在課程開發問題上之自由與規管，及關乎校本課程成敗的關鍵。根據作者的看法，處理這問題是一門藝術，而非任何硬崩崩的技術模式或理論可解決。甚麼時候需給予老師自由去研

發、去創造適合其學生及教學環境的課程？甚麼時候作出規管？是永遠一門祇能從行動跟理論辯證一番而得出的實踐智慧(praxis)。就是說，在課改初期，自由度、空間、信心三者無論如何都是要豁出去的。自由度是指學校對教師之限制，學校領導層是否有足夠的容忍度，讓教師們從錯中學習（事實學生也應是這樣）；空間不單單是增加某某的空堂，而是指時間劃分與管理，如讓教師們有共同備課的時間，共同會議的時間…信心是指教師對專業態度的肯定，確信教師是擁有專業知識的，能實施合適的課程。作者深信如果領導層缺乏了以上任何一者，老師將連第一步也 敢踏出，遑論如何從行差踏錯中汲取經驗。同時，最重要是養成一種長期上下交融的辯證對話機制，俾能對建構中新課程的教育意義、可行性及對學生之適切性作持久的個人及集體慎思(deliberation)，以減少教育失誤。

結論

近年講求課程改革及教育問責之熱潮，每間學校的領導層與老師們都忙於找尋一屬於自己、其學生及社區特色的校本課程本子，以迴應社會大眾、家長、學生及教育觀點等之所求。在此環境脈絡下，教育工作者知道除了為着校本課程順利研發，同時也為着老師的專業發展，他們應有熱忱及反思智慧去檢視、慎思及建構其課程信念；覺知其「轉化形智識份子」應有之批判性思維及視界。面對社會大眾、教育當局、家長、政治經濟壓力團體及其他「持分者」的種種對學校課程之合理或不合理的期盼、要求、和壓力，老師要能適切地接納或予以拒絕，以體現教師的專業地位及社會功能角色，並秉持老師對教與學過程中常常反思的各種教育信念。要做到以上地步，歸根究底也是要從老師覺知並省思其課程信念起始，這就是本文最重大旨要。

參考資料

- 甄曉蘭(1999)。〈九年一貫課程改革的理想與挑戰〉，載《台灣教育》，頁 2—8。
- 甄曉蘭(2000)。〈新世紀課程改革的挑戰與課程實踐理論的重建〉，載《教育研究集刊》，44，頁 61-90。
- 甄曉蘭(2001)。《中小學課程改革與教學革新》。台北：高等教育文化。
- 甄曉蘭(2003)。《教師的課程意識與教學實踐》載《教育研究集刊》，49(1)，頁 63-94。
- 蔡清田(2002)。〈學校整體課程經營〉。台北：五南。

Carson, T. (1990). What kind of knowing is critical action research? *Theory into Practice*, 29(3), 158-173.

Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1992). Teacher as curriculum maker. In P. W. Jackson (Ed.) *Handbook of Research on Curriculum* (pp. 363-401). New York: Macmillan.

Connelly, F. M. & Ben Peretz, M. (1997). Teachers, research, and curriculum development.

- In F. J. Flinders & S. J. Thornton (Eds.) *The curriculum studies readers* (pp.178-187) NY: Routledge.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. NY: Teachers College Press.
- Cornett, J. (1990). Utilizing action research in graduate curriculum courses. *Theory into Practice*, 29(3), 185-195.
- Elbaz, F. (1981). The teacher's 'practical knowledge' : Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 43-71.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Elliott, J. (1998). *The curriculum experiment: Meeting the challenge of social change*. Buckingham : Open University Press.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York: Continuum.
- Giroux, H. A. (1988). *Teacher as intellectuals: Toward a pedagogy of learning*. Granby, Mass: Bergin & Garvey.
- Greene, M. (1973). *Teacher as stranger: educational philosophy for the modern age*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Greene, M. (1974). Cognition, consciousness, and curriculum. In W. Pinar (Eds.) *Heightened consciousness, cultural revolution, and curriculum theory* (pp.69-84). Berkeley, CA: McCutchan.
- Lam, T. S. (2003). ' *Fusions of horizons*' —a hermeneutical study of teachers' curriculum concepts. Paper presented in the 11th Biennial Conference held by the International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT) in Leiden, Netherlands, June 27—July, 1,2003.
- Manouchehri, A. (2003). Developing teaching knowledge through peer discourse. *Teaching and Teacher Education*, 18, 715-737.
- McCutcheon, G. (1992). Facilitating teacher personal theorizing. In E. W. Ross, J.W. Cornett & G. McCutcheon (eds.) *Teacher personal theorizing: Connecting curriculum practice, theory, and research*. Albany: SUNY, pp. 191-207.
- McCutcheon, G. (1997). Curriculum and the work of teachers. In. D. J. Flinders & S. J. Thornton (Eds.) *The curriculum studies reader*, (pp.159-177). New York: Routledge.
- Miller, J. P. (1987). Transformation as an aim of education. *Journal of Curriculum Theorizing*, 7(1), 94-152.
- Ross, E. W., Cornett, J.W. & McCutcheon, G. (1992). Teacher personal theorizing and research on curriculum and teaching. In E. W. Ross, J. W. Cornett and G. McCutcheon (eds.) *Teacher personal theorizing: connecting curriculum practice, theory and research*, Albany: SUNY, pp.3-19.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London:

Heinemann.