

教育部人文社會學科學術強化創新計畫

課程經典與當代論述的對話（III）：

教師課程詮釋與學生經驗課程

期中報告

年度成果總報告

補助單位：教育部顧問室

計畫類別： 經典研讀課程

經典研讀活動

經典講座

執行單位：國立臺灣師範大學教育學系

計畫主持人：甄曉蘭教授

執行期程：99年8月1日至100年1月31日

日期：中華民國 100 年 2 月 9 日

目次

計畫總表	1
撰寫內容	2
一、 計畫名稱	2
二、 計畫目標	2
三、 導讀	2
四、 研讀成果	6
(一) 研讀成果之概略說明	6
(二) 研究成果之重要內容與引伸議題	6
五、 議題探討結論	17
與會者的現場回應討論成果	17
六、 目標達成情況與自評	18
七、 執行過程遭遇之困難	18
八、 改進建議	19
九、 統計表	19
附件一 歷次會議紀錄	20

撰寫內容

一、 計畫名稱

課程經典與當代論述的對話 (III): 教師課程詮釋與學生經驗課程

二、 計畫目標

本研讀會所計畫閱讀之經典原著，係以歷年來美國年有關課程實踐層級，特別是教師課程詮釋與學生經驗課程之關鍵文獻為主，並根據相關經典文獻所呈現的核心議題，選擇具代表性的相關批判論述，來進行跨觀點的課程對話，以期達到以下的目的：

- (一) 有系統地研讀、探討與評述教師課程詮釋與學生經驗課程相關議題之重要經典文獻與批判論述。
- (二) 整理、分析與發表有關教師課程詮釋與學生經驗課程爭議之觀點與評論。
- (三) 透過課程經典與相關批判論述的對話辯證，檢討反省國內當前高中課程改革及教師課程詮釋與學生經驗課程發展議題。
- (四) 透過共同研讀經典名著與重要批判論述，提升研讀團隊成員對教師課程詮釋與學生經驗課程議題的理解及反思批判能力。
- (五) 促進課程領域學者、學科專家及青年學者之互動與交流，形塑學術社群的對話平台，提升研究風氣與品質。

三、 導讀

本計畫按表定計畫舉辦歷次讀書會，其中，原訂第十次合併至第九次一起舉辦。歷次主讀人與導讀篇章資料如下（導讀內容請見網站

<http://academic.ed.ntnu.edu.tw/~hscbc/web3/>）。

研讀 序次	預定研讀 日期 (月日年)	主讀人 (暫訂)	研讀內容 (書目章節或篇次)	討論議題
1	2010.09.11 (六) 10:00-12:00	卯靜儒	Goodson, I. F. (1997). <i>Representing teachers: Bringing teachers back in</i> . In I. Goodson (2005). <i>Learning, curriculum and life politics: The selected works of Ivor F. Goodson</i> (pp. 223-231). London: Routledge.	導論：課程政策研究不能忽視教師的聲音 學校教育革新的關鍵—教師與學生
		林郡雯	Sizer, T. R. (1985). <i>Horace's compromise: The dilemma of the American high school</i> . Boston: Houghton Mifflin.	
		宋明娟	Fullan, M. G. (1991). <i>The new meaning of educational change</i> . London: CASSELL. (Chapter 7: The teacher, pp. 117-143; Chapter 9: The student, pp. 170-190)	

研讀序次	預定研讀日期 (月日年)	主讀人 (暫訂)	研讀內容 (書目章節或篇次)	討論議題
2	2010.09.25 (六) 10:00-12:00	桑慧芬	Grundy, S. (1987). <i>Curriculum: Product or praxis</i> . London: The Falmer Press. (with reflection on chapter 10: Curriculum praxis and teachers' work, pp.175-192.)	教師與課程實施
		桑慧芬	McCutcheon, G. (1988). Curriculum and the work of teachers. In L. E. Beyer & M. W. Apple (Eds.). <i>The curriculum: Problems, politics, & possibilities</i> . Albany: SUNY Press.	
		林永豐	Helsby, G. & McCulloch, G. (Eds.). (1997). <i>Teachers and the national curriculum</i> . London: CASSELL. (Chapter 1, 2, 3, & 10).	
3	2010.10.16 (六) 10:00-12:00	黃純敏	Apple, M. W. (1986). The politics of teachers and texts. In M. Apple, (1989). <i>Teachers & texts: A Political Economy of class & gender relations in education</i> . (pp3-28). New York: Routledge.	教師與課程文本
		唐淑華	Stodolsky, S. S. (1999). Is teaching really by the book? In M. Early & R. Kenneth (Eds.). <i>Issues in Curriculum: Selected Essays from NSSE Yearbooks</i> . (pp. 143-168). Chicago, IL: The University of Chicago Press.	
		唐淑華	Ben-Peretz, M. (1990). <i>The teacher-curriculum encounter: Freeing teachers from the tyranny of texts</i> . Albany, NU: SUNY Press. (Chapter 1: Patterns of teachers' involvement in the curriculum endeavor, pp. 1-22)	
4	2010.10.30 (六) 10:00-12:00	黃嘉莉	Ben-Peretz, M. (1990). <i>The teacher-curriculum encounter: Freeing teachers from the tyranny of texts</i> . Albany, NU: SUNY Press. Chapter 2: Coping with curriculum, pp.23-34)	教師即課程潛力
		劉欣宜	Ben-Peretz, M. (1990). <i>The teacher-curriculum encounter: Freeing teachers from the tyranny of texts</i> . Albany, NU: SUNY Press. (Chapter 3: Teachers' concerns about curriculum issues, pp.35-44)	
		黃春木	Ben-Peretz, M. (1990). <i>The teacher-curriculum encounter: Freeing teachers from the tyranny of texts</i> . Albany, NU: SUNY Press.	

研讀序次	預定研讀日期 (月日年)	主讀人 (暫訂)	研讀內容 (書目章節或篇次)	討論議題
			(Chapter 4: The concept of curriculum potential, pp. 45-64)	
5	2010.11.06 (六) 10:00-12:00	柴成璋	Ben-Peretz, M. (1990). <i>The teacher-curriculum encounter: Freeing teachers from the tyranny of texts</i> . Albany, NU: SUNY Press. (Chapter 5: The process of curriculum interpretation, pp.65-86)	教師的課程詮釋
		柴成璋	Ben-Peretz, M. (1990). <i>The teacher-curriculum encounter: Freeing teachers from the tyranny of texts</i> . Albany, NU: SUNY Press. (Chapter 6: Instruments and procedures of curriculum interpretation, pp.87-108)	
		劉美慧	Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1988). <i>Teachers as curriculum planners: Narrative of experience</i> . New York: Teachers College Press.	
6	2010.11.27 (六) 10:00-12:00	黃春木	Snyder, J., Bolin, F. & Zumwalt, K. (1992) Curriculum implementation. In M. C. Wittrock (ed.) <i>Handbook of research on teaching</i> . (pp. 363-401). New York: Macmillan.	教師教學與課程的實踐
		林郡雯	Doyle, W. (1992). Curriculum and pedagogy. In P. W. Jackson (Ed.). <i>Handbook of research on curriculum</i> . (pp. 486-516). New York: Macmillan.	
		程玉秀	Banks, F. Leach, J. & Moon, B. (2002). New understandings of teachers' pedagogical knowledge. In B. Moon, A. S. Mayes & S. Hutchingson (Eds.). <i>Teaching, learning and the curriculum in secondary schools</i> . (pp. 70-79). London: RoutledgeFalmer.	
7	2010.12.11 (六) 10:00-12:00	桑慧芬	Cazden, C. b. (1986). Classroom discourse. In M. C. Wittrock (ed.) <i>Handbook of research on teaching</i> . (pp. 432-463). New York: Macmillan.	教室教學與課堂對話
		李涵鈺	Erickson, F. (1982). Classroom discourse as improvisation: Relationships between academic task structure and social participation structure in lessons. In L. C. Wilkinson (Ed.). <i>Communicating in the classroom</i> , (pp. 153-181). New York: Academic Press.	

研讀序次	預定研讀日期 (月日年)	主讀人 (暫訂)	研讀內容 (書目章節或篇次)	討論議題
		黃嘉莉	Pomeroy E. (2002). The teacher-student relationship in secondary school: insights from excluded students. In B. Moon, A. S. Mayes & S. Hutchingson (Eds.). <i>Teaching, learning and the curriculum in secondary schools</i> . (pp. 91-106). London: Routledge Falmer.	
8	2011.01.08 (六) 10:00-12:00	王雅玄	Oakes, J. Gamoran, A. & Page, R. N. (1992). Curriculum differentiation: Opportunities, outcomes, and meanings. In P. W. Jackson (Ed.). <i>Handbook of research on curriculum</i> . (pp. 570-608). New York: Macmillan.	學校課程與學生學習機會
		陳麗華	Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1992). Cognition and curriculum. In P. W. Jackson (Ed.). <i>Handbook of research on curriculum</i> . (pp. 517-542). New York: Macmillan.	
9	2011.01.22 (六) 10:00-12:00	楊智穎	Cusick P. A. (1973). <i>Inside high school: The student's world</i> . New York: Holt, Rinehart & Winston.	學校教育與學生經驗課程
		趙惠玲	McIntyre, D. (2002). Has classroom teaching served its day? In B. Moon, A. S. Mayes & S. Hutchingson (Eds.). <i>Teaching, learning and the curriculum in secondary schools</i> . (pp. 124-141). London: Routledge Falmer.	
10	2011.01.29 (六) 10:00-12:00 (併至 01.22)	林永豐	Powell, A. G., et al. (1986). <i>The shopping mall high school: Winners and Losers in the educational market place</i> . Boston: Houghton Mifflin.	反思學校教育對學生的意義
		甄曉蘭	Romberg, T. & Price, G. (1999). Curriculum implementation and staff development as cultural change. In M. Early & R. Kenneth (Eds.). <i>Issues in Curriculum: Selected Essays from NSSE Yearbooks</i> . (pp. 201-231). Chicago: The University of Chicago Press.	結語：教師發展、文化再造與課程實施

四、 研讀成果

(一) 研讀成果之概略說明

1. 歷次主讀人均根據導讀篇章，整理導讀篇章的內容要點及延伸議題，內容除涵蓋「內容簡介」之外，亦包括「評論」，以及「議題討論」等項目（請參考 <http://academic.ed.ntnu.edu.tw/~hscbc/web3/>）。
2. 讀書會的與會人員熱烈參與討論，常能釐清導讀篇章的重點（導讀之討論成果詳附件一）。
3. 讀書會的與會人員當中，亦包括一整合型研究專案「課程政策形塑與實施之議題脈絡分析—以高中課綱政策為例」之研究者，所討論的問題，廣泛結合了高中教師課程詮釋與學生經驗課程之學理與實務。

(二) 研讀成果之重要內容與引伸議題

主題一：導論：課程政策研究不能忽視教師的聲音（學校教育革新的關鍵—教師與學生）

第一篇

1. 作者援引 Lyotard 的「後現代情境」指出巨型論述逐漸失去其可信賴度，學術文本再現的危機，讓教師的故事與敘說（教師的知識）逐漸抬頭，也讓教師說故事變成是可理解及令人感興趣的計畫。但在教師敘說研究文本中，也有其危險之處，需留意歷史社會的政治權力脈絡。

第二篇

1. 爲了進行教與學的個人化，將教師專業的部分，譬如課程安排、教學研發等等交到校長、職員手上，恐有不妥。這個問題，凸顯了教師工作的繁重，與某種程度上的不得不妥協。如果妥協是必須的，身爲教師，究應捨掉甚麼？詭異的是，這個問題的答案又得視「對誰好」而定。
2. 高中教育應包含哪些目標？太具體顯得狹隘，若要廣納，又嫌模糊。追根究柢，這跟高中教育定位有關。比較課程標準時代：

高級中學教育，以繼續實施普通教育、培養健全公民、促進生涯發展，奠定研究學術及學習專門知能之基礎爲目的。

爲實現本階段教育目的，須輔導學生達成下列目標：

- 壹、增進身心健康，培養術德兼修、文武合一的人才。
- 貳、增進溝通、表達能力，發展良好人際關係。
- 參、增進民主法治的素養，培養負責、守法、寬容、正義的行爲。
- 肆、培養服務社會、熱愛國家及關懷世界的情操。
- 伍、增進工具性學科能力，奠定學術研究的基礎。
- 陸、充實人文素養，提昇審美與創作能力，培養恢宏氣度。
- 柒、提昇科學素養，增進對自然環境的認識與愛護。
- 捌、增進對自我潛能與工作環境的瞭解，確立適切的人生走向。
- 玖、增進創造性、批判性思考，及適應社會變遷與終生學習的能力。

與課程綱要時代：

普通高級中學教育，除延續國民教育階段之目的外，並以提昇普通教育素質，增進身心健康，養成術德兼修、五育並重之現代公民為目的。

為實現本階段教育目的，須從生活素養、生涯發展及生命價值三層面輔導學生達成下列目標：

- 一、提昇人文、社會與科技的知能。
- 二、加強邏輯思考、判斷、審美及創造的能力。
- 三、增進團隊合作與民主法治的精神及責任心。
- 四、強化自我學習的能力及終身學習的態度。
- 五、增強自我了解及生涯發展的能力。
- 六、深植尊重生命與全球永續發展的觀念。

這當中，發生了甚麼變化？不變的是甚麼？不變代表重要？對誰重要？

3. 基礎學校的概念，需要大量經費挹注支持，有無在公立學校實驗的可能？更具體說，在哪類公立學校有實驗的可能？
4. 作者強調上高中要有基本的讀（literacy）、算（numeracy）、公民理解（civic understanding）能力，進去之後，在原有的基礎上精進。所謂的公民理解可大可小，作者並無詳盡解釋。以台灣的情況來說，只具備此三項，實在遠遠不足。但如作者所言，less is more，學太多易流於膚淺，事事通，事事鬆，甚至，學生接收太多、時間零碎，無力於思考、批判，只堪聽從、遵從。這是台灣需要的教育嗎？

第三篇

1. 如 Fullan 所言，改革是高度個人化的經驗，則所有個別教師如何皆能有意識地自願參與？
2. 在談教師的篇章中，Fullan 期許學校建立正向的合作文化，並期望教師同儕領導者發揮影響力，文末又將指望放在校長上。其或為指出學校領導乃為關鍵。
3. 在談學生的篇章中，Fullan 指出能影響學生的改革，是透過合作學習及認知科學策略的應用，應為說明任何教育改革，若需邀請學生的投入，則必須落實在課堂課程與教學。此外還有哪些方式能促進學生的改變？

主題二：教師與課程實施

第一篇

1. 哈博瑪斯提出三種認知興趣（cognitive interests），分別是技術的、實踐的、解放的。作者以此來分析教師的工作。作者提出教師應朝向批判的專業主義（radical professionalism），或他在其他地方說的「研究實踐」（practique）。簡言之，教師應「自主地」批判省思，專業不是一種線性的成長，而是一種轉化，就像弗雷勒所說的意識醒悟。作者指出可善用行動研究。行動研究常被應用在專業成長部分，但如果它被正確使用（意思是說，符合其認識論立場），行動研究應該是 critical pedagogy 的歷程。最後，作者引用 Stenhouse

之言：課程研究與發展映該屬於教師.....教師的工作被研究是不夠的，教師必須自己研究自己的工作。

認知興趣	行動特性
技術的	Reproductive, rule-following, instrumental
實踐的	Productive, judgment-making, strategic, for 'the good', professional
解放的	Reflexive, critical, transformative

第二篇

1. 作者先針對課程分類，譬如正式、非正式、顯著、潛在、虛無等，並著墨虛無課程之所以虛無，或因爭議太多、或因媒材不足、或因家長壓力，不一而足。其次，依序（紀年）說明教師角色的轉變。首先是由上而下的傳統觀點，包括十九世紀末、二十世紀初：教師是工具，執行行政的意志，五六〇年代，新數學、新科學課程上路，專家撰寫「詳盡」的教師手冊，教師按表操課，爾後，甚有防範教師的套裝課程，教師武功盡失。即便如此，作者仍認為，教師是濾器，舉凡怎麼教、教多久、重點擺在哪等等，都操在教師手裡。由此觀之，教師影響力之大，無庸置疑。接著，是慎思觀點。慎思是一種專業態度（而非步驟），是教師對當下情境的權衡，教師是投入的、負責的、有道德承諾的專業人員。慎思發生在課前、課中、課後，甚至是跨年級、跨學科的教師共同決定課程的範圍、順序、與統整。慎思的教師視教學為充滿挑戰的、困難的，但同時也是充滿樂趣的工作。最後，作者特別提出行動研究可以幫助慎思的教師進行課程實踐與改善。慎思歷程加上行動研究，在某種程度上，讓教師成為課程的擁有者、決定者、思考者。

第三篇

1. 國定課程促使教師之間有了更多的互動與合作，但教師在職進修（INSET, in-service training）卻往往只是工具性的、並未展現教師們所期待的特質或格局，更有甚者，兼任行政工作的人往往比一般老師有更多的機會，從事相關的進修。
2. 專業發展（professional development）應該是教師由衷地、非正式地回應各種課程改革所帶來的改變時，逐漸產生的一種成長的結果。事實上，教師在面對改革時，一直是其專業發展的主動的個體。這種現象反映的，不僅是教師對教學專業的一種投入與承諾，卻也表示教師往往是孤立無援的、沒有受到制度鼓勵的。
3. 我們可以進一步討論有關教育品質的兩種觀點：第一種是 quality control，認為品質的達成，可以透過官僚式的績效責任機制加以要求。第二種是 quality improvement，強調的卻是信任（trust）與增能（empowerment），而這一種方式應該是比較適合教育脈絡，也是更為有效的。因為，教師不該是技術性地遵守某些工作指示，教師該是專業人士、能夠運用判斷、創意，也就需要不斷地學習。行動研究之所以重要，因為行動研究便是強調充分掌握脈絡、能夠有系統地反省其經驗與作為。

4. 有關教師的研究因此應該強調 phenomenographic 的取向，透過研究教師的傳記、價值、認同、慾望等等，來瞭解其專業發展，這類的研究重視生活史 (life histories approach)、強調以 longitudinal studies 來理解專業發展。

主題三：教師與課程文本

第一篇

1. 本文從鉅觀社會學、批判文化學的觀點審視教育現場裡經濟、政治、文化關於階級、性別、與種族之間關係互動，較能全面的審視教育問題，提出對策。但是實際上在文中，艾波卻是較少涉及種族的議題討論，這可能跟成書的 1980 年代有關。1990 年代之後，在多元文化教育的領域裡，對種族、語言與地域、甚至宗教則有較多的探究與討論。
2. 強調民族誌、質性研究取向對文化社會裡教育議題的探究，彌補許多心理學研究取向之不足，從中也可看出，量化與質化研究在美國研究演變過程裡的一些端倪。足為台灣在研究法以及在課程教學、社會文化探究取向上的一些省思。
3. 艾波為人所樂道的，除了其深厚的批判教育思想外，就是參與社會改革的行動力。1990 年代後期，韓文版的《意識型態與課程》出版時，艾波應邀至南韓演講，他指陳南韓政府試圖操控教師工會，因而遭到逮捕，幸而最後有驚無險。從此事例中可知，批判教育家或理論家可以多多負起社會行動的責任來，以便號召更多教育現場的教師，成為課程詮釋的能動者，以及參與教育改革的實踐者。
4. 艾波在文中呼籲，切莫將性別的議題簡單地還原為階級的問題，而落入馬克斯主義有關階級還原的迷思之中。換句話說，原先看似社會階級的問題，其間都可能隱含著性別關係以及階級與性別間的複雜糾葛。由莎莉賽隆主演的「北國性騷擾」(North Country) 一片，對此即有深刻的描繪。

第二篇

1. 在一綱一本的考試型態下，國外文獻可能與與臺灣的情形很不相同。
2. 本章似乎只在談老師的運作課程，但回歸到老師的知覺課程與學生的經驗課程，會不會更有意義呢？

第三篇

1. 本章是本書的導論，由於書的主軸是在談 freeing teachers from the tyranny of texts, 因此本章亦介紹兩種老師的角色，分別是：課程使用者及課程創造者。
2. 令人不解的是，作者提及老師在使用別人所設計的教材時易因缺乏詮釋能力而不敢運用其自主權。那麼當自己參與編課程時，為什麼就能跳脫這個限制呢？
3. 所謂教育訊息 當列在手冊中時，究竟是屬於一種選擇性 (optional) 的內容？還是必備的 (required)？若是後者，那麼，老師放棄自主權有何錯呢？！而若是前者，則各自表述，不也是蠻恐怖的嗎？到底尺寸該如何拿捏呢？(個人想法：應有一些最基礎的規範，用以掌握所有老師的教學水平；另有一些

optional，是讓個人發揮創意)

主題四：教師即課程潛力

第一篇

1. 對於一位專業教師而言，為學生學習調整課程是專業自主的表現，而且為學生學習創造課程，則是一位專業教師融合過去教學經驗創造有利學生學習的作為。如課程能留給教師開創或調整的空間，則是作者的重要觀點。但是，究竟教師在何種動機或何種誘因或何種趨力下，會進行發展課程或進行各種課程活動，是令人遐想之處。
2. 況且當出版社開發如電子教科書之互動軟體，在課程套組中不僅包括教具，也包括各種試驗影片、各種補充材料、測驗卷、學習單時，教師會有多少誘因要進行課程調整或設計，在出版社提供各項資源中，教師可以只要選擇使用資源亦可達到教學的目的，對一位繁忙的教師而言，開發課程或調整課程確實是相當沈重的負擔。而這種情況下，有哪些特質的教師會向作者所言，調整與發展課程？

第二篇

1. 本篇點出教師角色與課程教材間的複雜關係，一方面教師認為自己是自主的課程決定者，由於對學生、對班級學習狀況有所了解，因此相當重視課程材料的知識結構與適應不同學生需求的彈性；然而，教師專業自主所指涉的，除了決定教學的內容與方法外，還包括更廣義的程序規劃、課程詮釋等，如課程計畫、教材選擇、創新教學實驗。如果教師對自主的覺知僅限於前者，那麼其帶來的改變力量可能僅限於學科知識的教學效果，難以擴大到整體層面或學校層級。
2. 再者，教學究應顧及教材的深度或廣度，其實沒有絕對，但不論教師持何種觀點，其實都帶有課程的選擇，選擇無可避免，教師應敏覺課程隱含的意識型態，並就課程教材內容進行多面向的詮釋，不僅從課程實施者的角度，還要從課程發展者的角度，充分理解教材的理念與目的。
3. 教師難為--教師常常都是教育改革的首要對象，或是被賦與改革成敗的重任，不僅要面對包括主管機關的強制要求，還要扛起課程研究的重任；除了要有自己的主體性外，還得接受殷切期辦的覺醒與解放，在一個無法完全自主的教學環境中，教師的責任確實愈來愈沉重。
4. 教師專業自主權的前提--教師自主帶有積極的意涵，植基於教學的熱誠與持續的求知，如果僅以安於現狀而無限放大教師專業自主的範圍，恐怕與其原意圖相違悖。

第三篇

1. 當我們對於課程潛質及教師的自主性之理解益趨深刻之後，99 歷史課綱修訂的「苦心孤詣」可能就只是「一廂情願」而已。如果連研發的課程材料都可能會被大幅修改，位階如此之高的課綱真要實現，是否就不只是長路漫漫而

已，也可能還會崎嶇不平？或者，就如同那所蘇格蘭學校的老師一般，淪為一種單向指導、考試導向的形式而實施課程？

2. 課程材料原始研發所依據的學者知識或信念，以及可能的歷史社會脈絡或意識形態，歷來探究不少，晚近在教學現場的觀察及訪談，針對教師課程轉化及教學實踐的細節也已經多所分析。但是，如何深入學科知識及學科教學知識的結構、內容與方法論，就個別課程主題或整體課程加以分析、比較，這樣的課程研究是否應該列為「根本大業」予以正視？
3. 有多少專家教師真的會「回溯」課程研發原始的問題意識或意圖？相對於研發者，專家教師的課程決定其實可能更加隱晦。因此，如何建立一個公開的機制，以避免在教學現場形成更多的黑箱？
4. 就建立一個能夠進行專業溝通、發展專業社群，形成合理的、制度化的課程領導之目標，專家教師可能勝任此一任務嗎？
5. 專業，除了自主之外，還需要自律。我們如何在課程轉化或異化之間，劃出一道明確的界線？

主題五：教師的課程詮釋

第一篇

1. 本章從思考課程詮釋過程的特質開始，使主觀和客觀的詮釋相互對照，在討論內部和外部分析基模的差異。作者最後援引 Shulman 的教學內容知識(PCK) 指出，PCK 混合了內容和教學，它教師知道如何組織特定的主體並透過教學將之呈現於不同的教學情境。所以作者認為課程詮釋能力的培育對課程潛力的生成極為重要。

第二篇

1. 課程詮釋的目的之一在確認課程素材裡不同觀點的意義和特質，不同的詮釋分析工具可協助教師覺知課程素材的特質，以及它們和特定教育情境之間相容或不相容特性的意識，使教師得以比較教材輪廓和教室的真實性。若以 Kelly 的個人構念架構省思學校課程內涵，教師的課程設計與實施係建立在個人過去的經驗上，用以檢視、理解並詮釋現有的課程素材並揭露隱含在其中的教育機會，教師對教材的詮釋成為他們備課的基礎和專業知識的主體。教師所需的專業素養很難以系統化的方式編纂與表達，教師若過於依賴工具而忽略自己和與不同主體、文本之間的對話，詮釋課程素材時恐未能因應學生特質和個別教學情境調適有價值的課程文本與內涵。
2. 影響教師詮釋課程素材的可能因素除了作者引用 Schwab 的共同要素之外，時間、教師課程意識、對教學轉化的認知等更多複雜面向是否應一併納入考量？
3. 專業自主的教師須積極揭露課程素材的教育潛力，但教師變如何在既定的課程涵蓋範圍、教師個人和學生對知識的選擇，以及社會效能之間彰顯教師的

課程潛力？

第三篇

1. 個人故事為何值得說？其與教學實踐有何關係？

Bruner 認為難題是故事存在的價值：故事之所以值得講、值得理解，其價值就在於有那難題存在，難題不只是主角和境遇之間的錯配，而更是主角在建構該境遇時的內心掙扎。...敘事裡的難題，其造型並非歷史或文化上的「一了百了」，它所表現的是一種時代和一種環境。所以同樣的故事會一再改變，而對它的理解也會在同情之中與時俱變，只是其中總會有些先前的優勢處會再餘留下來。（宋文里譯，2001）

敘事是經驗的再現與反思，也是意義生成的途徑；敘說課程與教學實踐的故事，是一種探究的方法，也是理解生命並與經驗對話的一種觀看之道。教學的故事絕不是價值中立的，這些故事總是被鑲入時空脈絡與人之中，所以混雜了意識型態，也是一種政治的行動。在我們的故事中，質問並探討集體及個人的迷思，是教育探究的重要路徑。敘事探究企圖在批判詮釋的辨證中，以混種的文類做為邊界主體發聲的游擊戰略。實踐是在行動與反思的辯證中自我認識的主體形構歷程。

Schon(1991:236) 說明了敘事與實踐的關係：

故事敘說與故事分析能夠催化一種反映的進行，因為它涉及了一種引導實踐的隱藏性建構。故事指出了深層的信念與假設，而這是人們常無法以命題或概述形式來訴說但卻是引導他們行動的實踐理論與深刻持有的意象。

2. 敘事、認同與行動有何關係？

一個人「說自己」的行動本身也可以成為反觀自己的素材，因為敘說文本與言說行動本身即承載了說者的視框、看的方式、自己和自己、他者與世界之關係方式的訊息，當言說行動未展演表達之前，這些訊息未必是全然地被言說者所覺識的。（夏林清，2004：142）

就敘事認同的理論而言，敘事與認同二者相互構成，彼此建構。這些故事通常顯示說故事者如何回答「我是誰？」「我想要成為怎樣的人？」「我們生活的目的為何？」等一連串自我存在、自我實現有關的問題。Ritchie 與 Wilson (2000) 長期運用教師敘事於師資培育課程中，他們相信當教師反思、批判與重建個人敘事時，教師專業發展中個人與社會層面的複雜性就會顯現出來。在他們的研究中，要求老師書寫自己的故事，尤其是未曾檢視過的教育經驗。他們的策略是提出具體的問題，要求老師反思，例如：「請舉出好的教學的例子。」隔一些時間，邀請研究參與者以目前的新經驗重新回看先前敘說的例子。在這個研究中，他們發現協同反思(collaborative reflection) 的重要性。透過敘事的歷程，作者發現自己的研究觀點與教學觀點也在轉變中，透過敘事探究，他們重新界定教師專業發展中的二項重要主題—認同與主體性。如果我們能夠敏覺教師的主體性是被各種

制度、論述、實踐所形塑出來的，我們的能動性也會跟著開展出來。也就是說，揭露意識型態之後，教師可以決定「我們想要成為怎樣人？」，「我們要如何展現自己的認同？」這些都是開展能動性的必要條件。

主題六：教師教學與課程的實踐

第一篇

1. 教育領域談專業化，所指涉的十之八九是中小學教師。根據本文，美國一開始的教育專業化，卻是指行政，尤其是視導工作的執行程度，換言之，中小學老師被控制愈深，教育愈專業。雖然，作者強調這是美國的情形，但也多少點出「中小學教師一行」普遍的「尷尬」。較之其他所謂的專業，譬如醫師、律師，教師自始就是科層體制的一環，某種程度上，要對行政負責，是以，自主性不夠。此外，專業之所以成立，一部分依靠其知識秘密化，亦即專業知識的難以親近性。這一點在教育領域難以成立，因為人人受過教育，個個有話說，有時行外人甚至可以引經據典。最後，教師分工不夠精細，可取代性較高，如英文老師可以代課教歷史等等，但腦科醫生不可能主持心臟手術，而教師常常還得兼任行政。在這些情況下，中小學教職如何成為專業？還是說，「專業」的內涵必須重新定義？還是說，中小學教師無須追求專業之「名」，只要有其「實」便好？還是說，中小學教職根本不是專業？
2. 頁 508。老師是 curriculum events 的作者，學生則 contribute to the authoring of curriculum events（由此可知，教師仍為主角。）。筆者以為，此比喻算是巧妙。如果說，教師是第一作者，學生大概是共同作者。除此之外，還有其他作者否？譬如，行政人員？
3. 由本文可知，課程與教學領域，或廣義而言，教育領域常借用其他人文與社會科學學門的研究方法，譬如人類學的民族誌研究、文學的言談行為(speech act)、語言使用(language use)等等。教育領育有無獨特的研究方法？如果沒有，是否意味著教育學門就是應用科學？
4. 本文特別揭發學門與學科的差異。筆者認為吾人可以透過這個切入點，研究大學與中小學的知識產銷上下游關係。

第二篇

1. 為何要變革或創新，是否為最根本的大問題？
2. 如何讓教師理解及認同課程變革的意義與實際內容，提升其效能，應是相互調適觀及締造觀給予忠實觀的啟示。在這樣一個前提下，一個傾向締造觀的老師對於新的課程變革方案具有高度認同及相應的能力，將會出現何種取向的課程實施？
3. 締造觀取向下的課程知識較屬於教師的個人構念，因此，締造觀取向的研究者該如何評價其「應然」？
4. 教師工作通常帶有極高的獨立性/孤立性，若要提高課程變革的實施程度，這樣的特性將帶來何種挑戰？（這應該是相互調適觀、締造觀更得正視的課

題)

5. 不同教師的專業生涯發展階段是否也該列入考量？教師專業能力的類型和程度，是否得列入探究的項目之一？
6. 本文可視為建構課程史一個絕佳的前導研究典範，historical review 是研究歷史 (history) 的重要基礎之一。如果我們要展開課程史的研究，透過 yearbook 及 handbook 的編輯和流通，是否為提升課程 (史) 研究水準、茁壯相關研究社群的必要條件？
7. 做為課程研究者，應該要自省究竟是帶著甚麼樣的研究取向進入教室現場，或與教師互動？我們是否有足夠的自覺，不會以忠實觀的態度試圖向教學現場輸入相互調適觀或締造觀的價值取向？

第三篇

1. The distinction between transposition and transformation is emphasized in the paper (p. 78), but the authors also use “transform” and “transformation” when discussing didactic transposition (for example, on p. 73). What do the authors want to distinguish?
2. Does the paper or the proposed model sufficiently address the issue of “how a teacher’s professional development is also centrally formed by the ‘community of practice’ of schools and subject communities” (p. 71)? How is the social aspect of knowledge development dealt with here?

主題七：教室教學與課堂對話

第一篇

1. 這是一篇以長期不受重視的學生觀點，理解與詮釋師生關係中的互動歷程。雖然師生關係容易受到教師一職的社會聲望與脈絡所影響，但教師自身對於教師工作的認知也會影響到與學生關係的建立。相對而言，學生也因其家庭背景以及自身對於教師和學生角色的期待與理解，與教師產生互動。從師生關係的結構因素而言，從長期受到不重視的學生觀點理解其詮釋學校生活，有助於我們瞭解學校中各種不同的理解與詮釋。
2. 確實教師在學校中應關注自身的言行舉止所產生的潛在課程影響，而這群學生觀點所呈現的正是潛在課程的作用。學生學習到的經驗不同於教師所計畫的，教師也無法預期每一時間點都能發揮正向的潛在課程。然而教師卻可以參考本研究的成果，瞭解這群學生的需求與理解。

第二篇

1. Some decisions about methods.
2. Selection of classroom.
3. How to record.
4. Whether to interview as well as observe.
5. The role of formal models in analysis.

6. The value of counting.

第三篇

1. 教室常被視為「黑盒子」，本文從課堂的社會語言學取向的探討，以微觀的模式探討教室內的師生互動情形，描繪參與歷程的動態性，從內隱或外顯說明兩個理論上的差別：在特定互動情境，以社會-人際 vs 認知-學術，規則-管理 vs 自發-即興的表演，呈現課堂內教師和學生互動的多層次分析，這在 70、80 年代有其理論貢獻，也是課堂研究轉向微觀社會學作品的代表之一。
2. 本文作者提出課堂的學科任務結構（ATS）和社會參與結構（SPS），教師的教學因應不同脈絡環境、不同的教學對象，學科知識內容，在師生互動下建構出形色各異的課堂結構，以 ATS 和 SPS 進行教室論述分析，可以檢視課程改革的相關理念是否落實在教室實踐中，也可瞭解教室即興創作的可能性。本文教室論述的即興創作較從教師主導的角度來看師生互動，從結構配置來看教室論述，這是一種觀看角度，提醒教師應更理解師生生活中不同的參與結構，才能更精確的掌握學生的學習和發展。
3. 本文可連結到蔡敏玲（1996）曾以節奏和變奏形容教室中的師生互動，「節奏」是指互動團體的慣常模式，「變奏」是指不同於慣常的互動方式，包括形式與內容的改變，形式上的變奏，就是參與結構的改變，內容上的變奏是指可有限度的開放主題。教室中有固定重複出現的模式，不可避免的偶爾也有突發狀況、即興演出的時候，通常這種偶發事件、NG 鏡頭、幕後花絮，反而有時候更能吸引注意而印象深刻。
4. 作者提出課堂中兩個參與結構（ATS 和 SPS），課室中是否還受其他參與結構所影響？如學校行政結構？社區文化？家長文化？又這兩個參與結構下，分別可包含為哪些項目？

主題八：學校課程與學生學習機會

第一篇

1. 檢討台灣目前高中課程分化制度的現況優缺？學校間分化（能力分校、學科分校）？學校內分軌？班級間能力分班？學科間能力分組？（能力分班、學科分班、混齡分班）、班級內學科能力）
2. 分析台灣目前高中課程分化的機會與後果？提供教師與學生們的機會與產生哪些後續結果？教師與學生們對於目前分軌制度的意見與看法？
3. 在現行制度底下，教師們發展的其他替代方案為何？使用合作學習嗎？檢討哪些學生成為高中教育的重心？
4. 本年度執行高中教師課程詮釋與學生經驗課程，所獲得的田野資料宜回歸討論係在何種分軌系統中產生？很多研究都假設全國隨機抽樣，但實際上是尋找比較「好」的班級，因為比較好的班級配合度高、完成率高，好老

師好學生也都比較容易訪問，比較能言善道，頭頭是道，因此我們可以假設，使用後段班學生與教師完成研究的恐怕不多，但研究者不會描述研究對象所處的教育安置系統，純粹就資料進行的解釋，顯得抽離了脈絡，恐怕多半是以優勢群體的資料來推論，這樣的研究是非常主流思維的，聽不到弱勢群體的聲音。

5. 建議未來研究者在蒐集教師與學生的田野資料的同時，應該同時報導該所學校的分軌系統，學校內班級間的能力分班，或班級內的能力分組現況？使用哪些指標來安置學生至不同軌道？各種不同軌道的學生，其族群、性別、社會階級情況如何？父母的介入如何？上述種種都影響著學生文化與教師文化，也影響著蒐集到的資料的「位置」。

第二篇

- 一、從 1992 年至今，學生課程經驗的消音現象有否轉變？理由何在？
- 二、課程經驗與經驗課程的不同在那裡？
- 三、如果從其他立場(非批判)來看課程經驗，這篇文章的挑戰會是什麼？
- 四、教師、家長、校長的課程經驗，與學生的主要差異是什麼？
- 五、本文論點是否適用於台灣(包含研究取向與研究結果)？

第三篇

1. 長時補習、訓練皆能達到精熟，甚至自動化。這與認知科學所強調自動化有何不同？
2. 認知科學凸顯知識的重要性，甚至指出：「與其在學生腦中填滿訊息，不如教他們發現訊息的能力」是錯誤的觀念。認知科學所強調的知識與社會上廣受批評的主知主義有何不同？

主題九：學校教育與學生經驗課程／主題十：反思學校教育對學生的意義

第一篇

1. 與學生經驗有關研究的概念問題釐清：分辨學生觀點、學生經驗或經驗課程之間的意義。
2. 大多數教師不願融入學生經驗，除了組織文化因素，還與個人的生命經驗有關。
3. 學生經驗研究在焦點的深度與廣度、同時性與歷時性，以及局內人與局外人等問題之間如何取得平衡點？
4. 本研究採用符號互動論，是否還有其他的理論架構。
5. 課程設計如何同時融入不同團體的次文化？
6. 將學校視為社會維持與改變團體之間的衝突，如何提供一些合理的解決途徑？
7. 未來研究應關注課程與教室的條件應如何關聯到不同種類的學生經驗，以及學生經驗跨科目及在學校生涯發展過程中的變化？

第二篇

1. 在今日臺灣，教室教學過氣了嗎？
2. 臺灣當前的教室生活及教師教學文化與本文中的情況有何異同？
3. 目前臺灣有許多學校嘗試將不同的教室形態帶進校園，例如「學科型教室」等，其成效如何？算不算得上是「教室教學制度」的改變之一？
4. 文中提及之形成性評量、自我評量、同儕評量、親師及社區夥伴關係等都是當前臺灣教育界曾討論的議題，臺灣的狀況與本文有何異同？
5. 教師規劃教學時往往必須兼顧各種不同層面的需求，是否自某些角度而言將失去教師詮釋課程的主體性？而也因之使教師不得不發展出內隱、獨特與個人化的專業知識，以及爲了合乎教學目的對事物進行優先排序及簡化的能力？

第三篇

1. 學校或學生的多樣性，促使 shopping mall High schools 強調其異質性。不過，在臺灣，大多數學生以升學爲主，同質性甚高，因而是不是就不需要這樣多元的選修課了呢？
2. Shopping mall High Schools 所強調的多樣性，雖然有許多負面的效應，不過，是不是也是一種適應個別差異的課程與教學？讓不同的學生都有不同的學習機會？
3. 水平與垂直課程的概念，彰顯的是學分制課程的優勢：將課程分類或分級，但又保持學習之間的銜接與連結。我國高中職雖然是所謂學年學分制，但對於課程分級確有很大的困難，是否就是未能發揮水平或垂直課程的精神呢？

五、 議題探討結論

與會者的現場回應討論成果

1. 主題一「導論：課程政策研究不能忽視教師的聲音（學校教育革新的關鍵—教師與學生）」的討論（請見附件一第一次會議紀錄）
2. 主題二「教師與課程實施」的討論（請見附件一第二次會議紀錄）
3. 主題三「教師與課程文本」的討論（請見附件一第三次會議紀錄）
4. 主題四「教師即課程潛力」的討論（請見附件一第四次會議紀錄）
5. 主題五「教師的課程詮釋」的討論（請見附件一第五次會議紀錄）
6. 主題六「教師教學與課程的實踐」的討論（請見附件一第六次會議紀錄）
7. 主題七「教室教學與課堂對話」的討論（請見附件一第七次會議紀錄）
8. 主題八「學校課程與學生學習機會」的討論（請見附件一第八次會議紀錄）
9. 主題九「學校教育與學生經驗課程」、主題十「反思學校教育對學生的意義」的討論（請見附件一第九次會議紀錄）

六、 目標達成情況與自評

本計畫之目標、達成情況與自評如下表說明：

目標	達成情況	自評
1. 有系統地研讀、探討與評述課程知識教科書相關議題之重要經典文獻與批判論述。	歷次讀書會皆將研讀之文稿分為「內容簡介」、「評論」與「議題討論」進行評析。	達成預定目標
2. 整理、分析與發表有關課程知識結構與教科書爭議之觀點與評論。	歷次讀書會皆能扣緊討論議題，展開深入的分析。	達成預定目標
3. 透過課程經典與相關批判論述的對話辯證，檢討反省國內當前高中課程改革及教科書發展議題。	歷次讀書會之討論皆能連結國外經典、相關論述與國內高中教師課程詮釋與學生經驗課程研究，並進行對照分析。	達成預定目標
4. 透過共同研讀經典名著與重要批判論述，提升研讀團隊成員對課程與教科書改革議題脈絡問題的理解及反思批判能力。	歷次讀書會與會成員皆能在反覆討論當中，提升對相關問題的理解及反思批判能力。	達成預定目標
5. 促進課程領域學者、學科專家及青年學者之互動與交流，形塑學術社群的對話平台，提升研究風氣與品質。	讀書會邀集許多學者、專家以及青年學者或擔任導讀、或參與討論，會中、會後有許多對話與交流，對於研究風氣與品質之提升確有幫助。	達成預定目標

七、 執行過程遭遇之困難

本計畫執行過程至今順利，所遭遇的兩個困難為（一）執行期程由原來的一年壓縮為半年，幾乎隔週便要舉行讀書會，不巧適逢年末，相關研討會甚多，因而時間難以安排。（二）每次讀書會之討論互動熱烈，讀書會時間常超過原先預定的兩小時。

八、改進建議

針對讀書會聚會時間安排之困難，或能延長原訂之聚會時間，甚至特別邀集成員聚會，研討相關議題，以深化歷次聚會的研讀重點，並激發新的想法。

九、統計表

計畫主持人：甄曉蘭				
計畫名稱：課程經典與當代論述的對話（III）：教師課程詮釋與學生經驗課程				
研讀經典	研讀次數	教師參與人數	學生參與人數	計畫助理
<input type="checkbox"/> 中文經典 <input checked="" type="checkbox"/> 外文經典	10次	男 20 人 女 20 人	男 50 人 女 80 人	<input checked="" type="checkbox"/> 兼任助理 (男__人 女 1 人) <input type="checkbox"/> 無

附件一 歷次會議紀錄

第一次會議紀錄

時 間：民國 99 年 9 月 11 日（星期六）上午 10 時-12 時

地 點：教育學院大樓九樓會議室

主 席：卯靜儒教授

出席人員：宋明娟、李涵鈺、林郡雯、林宏達、邱顯忠、桑慧芬、陳以叡、
陳彩虹、陳佩英、程玉秀、曾祥榕、楊婷如、顏惠君、顏靜筠
（依姓氏筆畫）

紀 錄：詹美華

◎ 導論：課程政策研究不能忽視教師的聲音

◎ 討論主題：學校教育革新的關鍵—教師與學生

導讀篇章(1): Sizer, T. R. (1985). *Horace's compromise: The dilemma of the American high school*. Boston: Houghton Mifflin.

主 讀 人：林郡雯博士後研究

主讀內容：詳見主讀稿

回應與討論

卯靜儒教授

- 一、這本書令人有很大驚喜，書中描寫老師整天時間非常瑣碎，而學校要的目標是那麼高遠且包山包海，所以老師真是很吃重的角色。主角 Horace 老師，早上五點多起床，七點到校，中間開車 40 分鐘，到校後做這做那，照應到我去學校做田野所觀察到的情形非常相似，書中最後 21 頁說：No one blames the system; everyone blames him.，但他不敢表達他的 bitterness，因為他如果說出來，這些研究者有可能會把他 portrayed 成爲一個 whining hypocrite。其實許多研究者在講到老師的時候，有可能認爲：老師又在批判我們教改都沒用，是老師們自己不努力等等。
- 二、這書第二個令人驚喜是，有點像新聞報導，作者會問老師：喜歡什麼樣的學生，老師說：hungry 的學生，作者就追問爲什麼，有點像記者在訪問一樣，然後把老師的回應 portray 成 picture，但又是 base on 田野所搜集到的資料，然後去構圖那個學校，這種處理田野資料的方式其實是蠻不錯的。在臺灣我們有好多學校的田野故事可以講，到底要怎麼表現，讓人能更深入了解學校生活，這方法是可以參考的。
- 三、這本書講老師的 compromise，因爲老師須面對學校的 dilemma 有兩個，一是學生來自不穩定的家庭及社區，帶進許多 diversity，但學校不可能 alone 去負擔這些問題，二是 design 錯誤的學校，時間很瑣碎，學生每天要跑很

多課，也許老師上課正帶到某種深度，可是下課時間到了就要卡，學生必須再換到另外一堂課。臺灣也是一樣，然而我也看到除了老師之外，另外一個 compromise 是學生。譬如一個學生從高一、高二到高三，必須面對不同教學風格的歷史老師，同樣是歷史一門課，學生可能從非常 project 式的，開放式的，有挑戰性的學習，到要抄筆記、背誦式的瑣碎知識的學習，所以學校中 compromise 的可能不只老師，還可能包括學生，學生的空間在我們的標準化裡面其實是沒有多大。這本書可以對照很多臺灣目前的情形，可以給人很強烈的回應。

導讀篇章(2): Fullan, M. G. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell. (Chapter 7: The teacher, pp. 117-143; Chapter 9: The student, pp. 170-190)

主 讀 人：宋明娟教授

主讀內容：詳見主讀稿

回應與討論

卯靜儒教授

- 一、明娟在主讀稿的「議題討論」二提到，怎麼改革最後好像落在校長這個角色。其實 Fullan 的重點比較從組織的角度來討論，他看到組織裡關鍵的人物應該是校長。
- 二、文章中 Fullan 談 educational change 時，似乎把 reform 和 change 混為一談，有時用 improvement 有時用 improving practice，但以我的訓練，會認為站在誰的角度而言，校長的角度、老師的角度、學生的角度各有不同，但 Fullan 對 educational change 其實是比較持正面的，例如 chapter 7 “the teacher”一開始寫到 if a new program, a new program 可能就是他所說的 educational change，可是像我們很 critical 或 whining 時，就會覺得又來了，a new program 可能是一個 disaster 或什麼之類的。其實我覺得 Fullan 交錯在用 change、reform、innovation、improvement、improving practice 等詞，可能是因為他比較從組織的角度來談改革。

林宏達博士生

- 一、之前讀一本書對 change 和 reform 也沒有特別區分，只是對 change 的想像一般是指不可預期或不可捉摸的。
- 二、Fullan 在文章中常用分層結構的 mapping 去說明這個改革的網撒下去的時候，change 可以著重在哪些點，但是我們在閱讀時會覺得這是 Fullan 他自己的經驗所表現出來的圖像，因為作為一個改革的實踐者，除非是握有權力的人才有可能去做這個 mapping，比如說整個學校組織要做哪些變革，Fullan 都在書裡大抵有講到一些，所以如果要去 change 的話，必須要整張網撒下去做整套的改革才有可能達到 Fullan 所期待的東西。Fullan 在 the new

meaning of educational change 的改革論點像是一個封鎖的藝術，一個關起來的藝術，但卻也是一面鏡子，讓實踐者看到自己的樣子。

卯靜儒教授

學校改革的現實如果結合前篇的討論，其實有一部份即是 dilemma：整個學校的組織結構和制度是一個錯誤的設計，所以 a new program、reform program 進到學校，未必真能產生我們所期待的 real change。

陳佩英教授

- 一、若從美國的改革脈絡看，50 年代起進步主義衰退，結構主義起來，結構主義跟課程結構有很大的關連；到了 70 年代，另一批自由學校出現，對學校那種非常制式結構的反思尋找一條出路；經過 1973 的石油危機到 1980 年代，美國整個經濟垮掉，1983 年《國家在危機中》報告書指出，老師是扮演教育起死回生一個很重要的角色；1986 年後卡內基提出 21 世紀需要什麼樣的老師，之後美國教師進入另外一個世代－標準化世代，一直到現在還沒有停止；在 1980 年代的同時，一批一批不同的學校運動產生，用立法的方式讓學校可以脫離原來的法規，進入實驗；1990 的柯林頓就利用修法來強調校本，school-based 開始的時候以學校為一個系統跳過州的層級，直接由學校進行改革，這個影響非常大，之後 competition 這個字一出來跟兩件事情有關，一是學生的 performance、考試成績，另外是老師有沒有教好書，這兩件事情其實是綁在一塊的。Fullan 即是從老師的角度出發，把學校做為一個分析單位，他發現學校長期下來的改革裡，分成一種停滯不前的，另一種學習型的學校，學習型學校能夠建構老師合作學習的文化，對於弱勢學生的學習，可以看得到很多的進步。
- 二、Fullan 在 1991 年的文章，並沒有清楚把老師如何進行合作學習這件事情講的非常清楚，可是到 2007 年的時候，他已經把老師當成一個社群的概念，不再是個別老師的概念，這是一個演變，大概經過 20~30 年的演變過來。老師這個角色從 1980 年代開始被研究以來，一直沒有停過，原因是所有的改革沒有碰到老師這一塊是不可能的。Fullan 用 change 來談改革，改革一定要滲透到個人的改變、個別化的改變，包括認知態度行為、對課程的概念、對教學的方法等，而這些改變本身會牽涉到一個系統性的改變，因為個別的改變不足以讓學校本位改變，所以老師的改變是一個文化的改變，其實是一個整體的改變。
- 三、前一篇 Horace's compromise 的第二本書 Horace's school 其實也是在講老師，作者希望老師能改變教學並創新課程，書中提到創新與學習，創新是要回到根本，強調核心能力、核心課程的那一塊概念，這也是美國中產階級比較喜歡的學校，essential 本身就比較指的是菁英，在美國來用這個字是表示菁英的用法。

卯靜儒教授

謝謝佩英老師給我們做兩個研究文本的脈絡介紹，其實第一篇文章的作者最後說他的 *compromise* 是他知道他的學生都會進到 *college*，這種說法也是比較精英取向的，不過他也蠻強調人本的取向，所以是既人本也菁英，但這也使我想到了我們臺灣的整個改革脈絡，是搭著什麼樣的潮流，而釐清那個脈絡其實蠻重要的。

導讀篇章(3): Goodson, I. F. (1997). Representing teachers: Bringing teachers back in. In I. Goodson (2005). *Learning, curriculum and life politics: The selected works of Ivor F. Goodson* (pp. 223-231). London: Routledge.

主 讀 人：卯靜儒教授

主讀內容：詳見主讀稿

回應與討論

程玉秀教授

- 一、講到方法，個人目前在研究高中英語教學，該如何進入教學現場，讓老師接受研究者進去觀察，他們看來很擔憂我們進入現場，所以有一點拒絕，擔心我們所要呈現的東西恐怕對他們是蠻威脅性的，而在訪問的時候我心裡也擔心他們跟我講的是不是實情。
- 二、有關訪談學生的部分，個人的疑問是，接受你進去觀察的老師知道你會去問他的學生嗎？他若知道你去問學生，他會不會很好奇學生講了什麼，那你怎麼去處理這個部分？因為你要去問學生會不會影響他對你的回答？我們做研究敘說的是誰的故事、是怎麼樣的故事、第幾層的故事？

卯靜儒教授

- 一、其實我才剛開始田野調查兩個禮拜，我們是透過認識的人做引介，使研究者與研究對象有對話的窗口。另一方面，我不是歷史專業老師，他們大概因此稍微放心一點點，上課講錯也沒關係，而程老師是太有名了，又太專業了，所以進現場對他們的確會威脅性很大，我的另外一個替代方案是透過助理進現場觀察，但需要花很多時間訓練。我現在的情形是我進一間教室觀察，但另一間教室則帶助理去，自己也進去了，每次回來我們就交換看法，我告訴助理我看到什麼，一邊帶他，一邊讓他學習，目前田野觀察的狀況還好。
- 二、學生的部分，我們當時接觸的時候是把整個計畫摘要給老師，所以他們大概都知道我們要問學生什麼問題，其實在與老師溝通研究案的過程，是一種交鋒的過程，我同時要直接面對跟他對話，同時要跳出來看我們正在建立的研究關係，還滿精彩的，但又好累，被研究的老師其實一直在試探、很小心翼翼，是非常 *detail* 的老師，後來我們慢慢建立的關係越來越好，我想我們研究團隊是幸運的。

程玉秀教授

當你發現學生覺得，老師的教學令他們感到焦慮時，你會不會告訴老師？又如果觀察到學生講了一些老師的事情，在學術倫理上是不是應該講？

卯靜儒教授

我會判斷需不需要跟老師講，基本上我們的田野資料會有一個部分是描述性的，我跟老師說一定會給他一份。

程玉秀教授

在過程中我比較憂慮的是現場一直給回饋，其實是一直在改變老師，不是觀察到自然的教學。

卯靜儒教授

其實我們進現場就已經在改變了，例如學生變得好乖。

程玉秀教授

對，其實我們一進去本來就已經改變，再加上從各方立場得到一些訊息傳遞給老師，是不是有一點在干擾？

卯靜儒教授

我們想要有一個比較互惠的關係，你幫我做研究，我幫你 improve，你可以看見自己，我們有點像是你的鏡子，所以我們只有描述性的說明，不下任何判斷，那一份資料會給老師，可是我們另外有一份反思性的田野筆記，是不提供給老師的。

程玉秀教授

個人覺得這個方法論是一大挑戰，尤其是學生的部分，我們本來很希望盡可能不要去影響到老師，讓老師呈現整個教學過程，但是有可能在當我們與學生關係越來越好的時候，學生告訴我們一些訊息，我們會碰到該說或不該說的兩難。

卯靜儒教授

可能是我們目前還沒有遇到那麼敏感的問題，基本上都是上課的流程、內容等問題，課堂中學生的角色真的很少，老師講授還是佔多數，我們現在跟老師溝通、跟學生溝通，發現他們都知道彼此現存的問題，所以我們還沒有遇到該不該把問題讓對方知道的困擾。

陳彩虹博士後研究

- 一、面對教育改革，老師本身其實也在做 compromise。有時候老師在做課室裡面的改變，會偷偷的做不想讓其他同事知道，因為不太能預期別人對自己作法是正面或負面看待。一般說來，做創新的老師或自認在做創新的老師，其實會比較願意讓研究者進入他的課室。在臺灣，我覺得老師本身非常保護自己的課室經營，所以很難進入觀察，另外也和研究題目有關，如果像教師成長之類的題目，老師就比較願意讓研究者進入，願意被研究。
- 二、其實研究者進入課室所看到的，往往不是第一手資料，因為不管有意識或無意識，老師都可能做些改變，會呈現最好的一面給研究者看。以我的經驗，常想的是要用怎樣的角度切進去老師會比較開放，有很長一段時間可能是要

建立與老師之間的信任，讓老師有足夠的信心，相信我們到時候研究出來的報告，呈現出老師說、學生說的內容並沒有背叛他們，而是留給由讀者自己去判斷，我們研究者只是用理論的角度去分析我們研究出來的報告。

卯靜儒教授

- 一、以我的田野經驗，真不想讓老師覺得我們是純粹為研究，我們也希望大家一起 improve 我們的教育，所以當時答應老師將每次的觀察報告，當作給老師的一面鏡子，因為老師自己也說其實他都不知道自己教得怎麼樣，所以建立信任關係是很重要的。
- 二、研究者進入教學現場蒐集資訊，本來就沒辦法假設說有一個所謂真實在那裡，因為其實我們都在共構那個環境，在共構那個我們共同研究的田野故事，所以如果我要寫研究文本的話，大概會寫個交代，其實我們在共構環境，而不會客觀地說是在描寫你們這個，其實這個也不是真的。不過還是要謝謝程老師的提問，可以帶給我們一些在研究上的警惕。

散 會：中午 12 時 15 分。

第二次會議紀錄

時間：民國 99 年 9 月 25 日（星期六）上午 10:00

地點：教育學院大樓九樓會議室

主席：林永豐教授

出席人員：李涵鈺、林郡雯、邱顯忠、柴成瑋、桑慧芬、陳彩虹、陳佩英、
張佳琳、楊淑勳、謝建豐、顏惠君、顏靜筠（依姓氏筆畫）

紀錄：詹美華

◎ 討論主題：教師與課程實施

林永豐教授

今天導讀的兩篇文章，基本上在探討一個核心問題：過去我們談課程常當作一個產品，一個靜止的東西、書面的產品，而課程改革是不是只要把最後那個結果完成，把課綱發佈的教科書編寫完成好像課程改革就完成了。這兩篇文章其實要去反省一件事：在課程改革中，老師扮演什麼樣的角色，課程是老師詮釋之後的結果，這種課程轉化的過程，老師所理解的課程是什麼，而實際上學生所接收到的那個課程又是什麼？

導讀篇章(1):McCutcheon, G. (1988). Curriculum and the work of teachers. In L. E. Beyer & M. W. Apple (Eds.). *The curriculum: Problems, politics, & possibilities*. Albany: SUNY Press.

導讀篇章(2):Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or praxis?* London: The Falmer Press. (with reflection on chapter 10: Curriculum praxis and teachers' work, pp.175-192.)

主讀人：桑慧芬教授.

主讀內容：詳見主讀稿

回應與討論

林永豐教授

一、我們反省 curriculum 是 praxis，其實跟老師的 praxis 是互相呼應的。學校老師的工作、日常生活與活動中，哪部分可稱得上是 curriculum praxis 的一種展現？意思是說，這裡的 praxis 其實不只是反思 reflection，反思之後應該再付諸行動。譬如學校在課發會進行教科書的檢討或選書，在那樣的場合裡檢討的是什麼東西，反省的是什麼東西，跟老師的教學情況有沒有關係？老師作為一個課程的轉化者，在學校的生活與活動中，有哪些是屬於 curriculum 的 praxis？

二、每當課程改革提出新東西，什麼叫新的課程，那個改了哪裡指的是 praxis 嗎？對我來講那個還比較是 product 的層次，可是所謂 praxis 指的是什麼？

我們對新的材料是不是有新的立場、新的作為、新的教學方式，才會產生 deliberation，如果沒有 deliberation 的話，什麼叫做 emancipatory 的 praxis？

陳彩虹博士後研究員

- 一、慧芬讀的那兩篇文章，指出三個教學階段，一是 craftsmanship，二是 professionalism，三是 beyond professionalism，我覺得自己好像都有經歷的感覺。
- 二、第一階段是說我可以把課堂上要教哪幾課，或怎樣教的 curriculum 這件事情都做得很好，像是工匠式的教學那種做法。
- 三、再下來一個層次，我判斷哪幾課對學生的學習可能比較適合，學生可以吸收比較多，是比較好的教學法，因為我有選擇、有 options，以我的專業知識讓學生可以學得比較好，那我就慢慢進入這個 professionalism，我是個 teaching professional。
- 四、第三個階段，我開始做 action research，其實只是一個非常單純的想法，想瞭解到底學生有沒有學到東西，譬如跨國式的 e-mail communication。其實我現在讀這篇文章才發現那時候在做的是一種 critical reflection，我反思自己的教學過程，可是這難道就叫做 beyond professionalism 嗎？以這篇文章來講應該是還沒有，你有沒有辦法去理解這個環境給你那個 constraints，有沒有辦法去 take action 讓你自己解放，從這個限制當中解放出來，從 power、ideology、hegemony 三個東西中解放，我覺得重點是那個 constraints，你有沒有辦法覺知並解放它。

桑慧芬教授

如果我們把教科書當成一個 materials 的集合體，那真是一個 product 而且不能改變，當然在課室裡面教學的結果必然成爲那個樣子，因爲你認爲這些東西不能改變，那你怎麼還可能會去改變它呢，這是非常 paradoxical 的。所以你當然要認爲教科書能改變所以你產生了改變的行動，因此我覺得這一本書和一篇文章，最重要的關鍵在於 attitude，如果你真的認爲 curriculum 是一個活生生的有機體，老師才會變成跳出 craftsmanship 這個咒語。

陳彩虹博士後研究員

Chapter10 有兩個重要的字，一個字是 choice，文中每次講到 choice 就覺得好像一個很了不起，讓人非常的有反思。這種 choice 也是 options，解讀起來像 buffet 一樣，提供你東西讓你自己去選擇，但這只是達到教學的第二階段而已。另一個重要的字是 action，強調的是你真的有沒有去做，你的行動是怎麼做來的。其實到達教學第三階段的時候，你應該是 open ended，你的 choice 應該是你衡量這個 context 下做出來的，以教學第三階段的 spirit，做 choice 其實應該不是有範圍的吧！

林郡雯博士後研究

- 一、我的理解依哈伯馬斯的三種認知興趣，認知興趣的第一階段就是技術性的，強調老師的工作大部分是再製的 reproductive，用一個字就是 workmanship，

類似剛才大家說的”工匠”的部分，就是把事情做好。

- 二、第二個層次才是 *craftsmanship*，在那個時候不只是把工作做好，還要問課程是爲了誰好，這時候學生被拉進來思考了，此時就是進入教師專業的部分，一般我們定義專業主義裡面有一個部分就是顧客取向的，但是那個時候老師們在討論的過程當中，必須包含選擇，選擇什麼是對學生好的，所以事實上還沒有一個跳脫。
- 三、到第三階段才是解放的，就是 *beyond professionalism*，作者用的 term 是 *critical professionalism*，就是比較批判性的專業，比較是後設批判思考，在課程裡面的甚至自己的意識形態，到底這是爲誰好、怎麼做、誰來決定，所以已經跳脫了那個專業社群，那時候的省思並不是來自於中央行政機關的要求，或是來自於教師專業組織的要求，而是自省式的，老師自己無時無刻都在省思。
- 四、在此提出一個問題，作者在文中講行動研究提出一件事情就是，如果要回到真正行動研究本身的本意時，其實是老師自發性的想要去了解自己在這過程當中忽略了哪些(譬如說權利的東西)，不只是在教學部分，而是整個過程給了學生什麼東西。專業發展不是線性的，不是一個階段接著一個階段，到最後我們就變成一個專業人員了，作者所要強調的是一個 *transformation*，就是你有沒有做了轉化，你的態度在整個師生互動的過程當中，師生關係是 I 然後 it，那是第二階段，而第三階段應是 I and thou，就是把學生當作一個人，去反省自己跟學生之間、自己跟環境之間很多關於權利的東西。我覺得作者似乎覺得我們不應該這麼樣去用行動研究，行動研究不應只是爲了教學，爲了把書教好而已。

林永豐教授

引進另外一個重要的話題，*action research* 只有技術性的嗎？*action research* 可不可以用來反省自己的那個解放？

陳彩虹博士後研究員

Action research 就一般人理解：就是說現在我課室有個問題，然後我做一個研究，通常會有一個方法，研究出來以後再修正，再做第二個 loop，其實 *action research* 不應該只有一個 loop，而是很多個 loops，做出來之後發現下次可以再做怎樣的 *intervention*，使你的 *teaching* 可以更好。但是這是比較表面作法的 *problem-solving*，*problem-solving* 不見得就是到達第三階段，它只是要解決問題，最後的 *outcome* 是 *procedural*。除了解決課室的問題之外，*action research* 在做的過程當中，作者強調老師去 *interpret* 什麼東西，去 *understand* 什麼東西，應該不是只有一個 *problem-solving* 而已。我覺得我們不要把 *action research* 理解成 *problem-solving*。

桑慧芬教授

- 一、回應永豐老師前面問說 *action research* 的目的，我們可以在從 Shirley Grundy 的這一篇 chapter 10 的標題”*Curriculum praxis and teachers’ work*”中間的第

191 頁倒數第二頁看出，作者認為 action research 是”technique provides teachers with an efficient method of assessing and honing teaching skills”，所以他表達到第一個階段，可以用來檢視你的教學技巧，文章後面又講”action research can also be used for professional development”，所以其實這技術和反省解放兩個層次都有。

- 二、最近大家關心教師專業發展，因為這是國家要推動的政策，但是就我所接觸到的教師專業發展的相關研習，發現所需的資料全部都是第一階段的 paper work，看不出來 reflection praxis 這個部分，能夠看到的就是 skills 的進化，knowledge 整合的進化，也就是說只在 interpret 這個 knowledge（教師專業發展）的過程，或是技巧上面產生了一個比較高結構的層次，除此之外沒有其他。

林永豐教授

- 一、從書的敘寫脈絡看，其實作者講的 critical 就是哈伯馬斯所講的社會解放、社會批判，社會的一些權利、霸權、意識型態有沒有影響到我們，我們能不能做一個批判的老師把這些東西揭露出來，所以我蠻贊同郡雯所提的，作者的脈絡應該從哈伯馬斯所講的 power、ideology、hegemony 三個概念的角度去看。
- 二、至於作者有沒有 action research，我想這個大家可以再回頭看一看，不過 action research 特別是擺在教師專業發展評鑑的脈絡裡面去看，我倒是有比較同情式的理解，因為如果一下子要中小學老師那麼的有 critical，不是很實際，也許從團隊開始去反省，漸漸培養素養或是視野帶起來之後，那時候的 action research 的格局就應該會不太一樣了。

導讀篇章(3):Helsby, G. & McCulloch, G. (Eds.). (1997). *Teachers and the national curriculum*. London: CASSELL. (Chapter 1, 2, 3, & 10).

主讀人：林永豐教授

主讀內容：詳見主讀稿

回應與討論

桑慧芬教授

導讀文章的結語中提及第一種教育品質 quality control 可以透過「官僚式的績效責任」達成，雖然第二種 quality improvement 才是大家希望能夠達成的情況，但是我們現在的教師專業發展是不是有其結構，我們要如何能在這樣的結構下面卻還能有第二種 quality improvement 的實質存在？

林永豐教授

我回去問張新仁老師，或是潘慧玲老師，不過我自己的體會是，其實那個關鍵在於規準其實是可以自己選的，不過就我所了解很多學校並沒有在檢討規準這

件事情。在教師專業發展評鑑的機制裡面，其實這個規準是校本的，規準是可以調整的。

陳彩虹博士後研究員

回應這個問題，導讀原文第 149 頁那邊有講：國定的 curriculum 在教專方面做的是 how，比較強調做 how，我們去參加研習是 how to use technology、how to...。可是我覺得這樣的教專是把老師當作不是一個 professional，因為沒有跟我們講 why，quality control 是 how，我們要做到 quality improvement 其實要做的是 why。教專可以在 how 之前先辦一些比較像 why 的那種教專研習活動，然後再來做 how 的教專，這樣就比較可以獲得教師們的認同。

林永豐教授

我非常贊同，所以理念上如果沒有辦法認同教專，後面那些技術問題就不用談了。可是現在教專因為試辦的學校太多，所以把介紹教專評鑑精神這樣的研習改成線上學習，我很懷疑教專的理念與精神在一小時的線上研習能講清楚嗎？

邱顯忠老師

- 一、教專四個關鍵指標中，第三個指標（如：研究發展進修與敬業精神態度）現在比較少人用，現在強調的指標是：課程設計發展或是班級經營的輔導。看似有點行為主義學派的那個感覺。其實我比較認同永豐老師所講的，規準是每一個人所設定的，是每個人可以自由選擇。現在的教專一窩蜂地實施，很多人好像都是被迫參加的，所以誠如前面發言者所說，應該告訴老師為什麼要發展教專，解釋得很清楚就會有人支持。
- 二、任教 28 年的經驗，當了 8 年的教務主任，從 8 年前我就把教師研習改名，改成教師專業成長，2 年前也開始發起教師研究社群，相信老師有研究的能力，這些能力是來自不同的背景，所以如果能利用老師自我的成長，讓自我成長帶動一股不同研究發展的氣氛才是教師進修真正的目的。

林永豐教授

教育部後來在推展的專業學習社群，PLC，其實與教專的想法蠻類似的。

桑慧芬教授

- 一、可是 PLC 事實上還是有外部評鑑，其中那個 hegemony 是真的存在，它是一個隱形的狀態，如果用校本就用學校當成一個單位來綁架，如果是一個科就整個科來綁架，那如果學校都沒有那就用國家，譬如，用某些教授理論的框架作為最大的理念與目標。
- 二、從老師本位發出來的聲音，已經讓教專再開放變成 PLC 了，但是 PLC 的下面 practical 的實踐當中其實還是有 hegemony 的存在，老師們感受到這個空氣的氛圍，這個才是真正問題的根結。

林永豐教授

在臺灣脈絡裡，從教育部計畫一出來都是自願的，為什麼實行到最後會變成非自願？再者，大家不要看參加的學校越來越多，其實要看退出的也越來越多。

爲什麼他們覺得不想繼續下去，從形式上來講，他們在教專其實做得很好，什麼進階什麼研習都拿到，觀察檔案也做了，可是等到大家對發展教專的精神如果喪失不見了，其實教專也就真的走不長久了。

陳彩虹博士後研究員

其實這本書裡還有一個觀點提到 national curriculum 對教專有一個很大的影響。因爲有規範老師就必須要去趕這些課程，這時候他教專的時間就少了，我覺得這是一個 key point。第二點就是 top-down 跟 bottom-up 這個觀念，不管說有沒有剛提及的那個外在 hegemony，就算是 invisible 看不見的，你還是有感受到那個壓力從 top-down，而如果是老師自發的 bottom-up，那就完全不一樣，你會發現老師從下到上的那種參與率真的比較高。

林郡雯博士後研究

我覺得教師專業要從師資培育階段就開始建立，今天所有一切問題就發生在師培老師沒有一個好的 entry point。舉芬蘭爲例，要當老師要進入那個科系，全部一進去的時候就要先面試，要經過面試了解一下這個人爲什麼要來當老師，他對這個 teaching profession 可能要有某一種的 commitment 才可能獲選進去，而並不是像我們這邊的教師篩選機制。其實一開始在師資培育階段就要讓老師建立正確的觀念，要給他這個就業結構裡專業的要求。

散會：中午 12:10。

第三次會議紀錄

時間：民國 99 年 10 月 16 日（星期六）上午 10:00

地點：教育學院大樓九樓綜合會議室

主席：甄曉蘭教授

出席人員：李涵鈺、林郡雯、邱顯忠、柴成璋、唐淑華、桑慧芬、陳彩虹、游秀靜、黃純敏、黃嘉莉、葉珍玲、楊淑勳、蔡宜芬、顏惠君（依姓氏筆畫）

紀錄：詹美華

◎ 討論主題：教師與課程文本

導讀篇章(1): Apple, M. W. (1986). The politics of teachers and texts. In M. Apple, (1989).

Teachers & texts: A Political Economy of class & gender relations in education. (pp3-28). New York: Routledge.

主讀人：黃純敏教授

主讀內容：詳見主讀稿

回應與討論

唐淑華教授

Apple 批判心理學的量化、實驗，其實心理學有很多種研究方法，實驗法只是其中一種要操弄因果關係時的做法。我好奇的是，其實人是有自主性的，人本身就是一個 agent，如果你不相信這個東西，如何去談到老師為自己發聲？因為有能力發聲或有自信發聲的，一定要相信自己的發聲是有意義的。所以 Apple 的那個批評論調中，我覺得他必須要肯定說人的「自主性」在那裡，否則他這邊所談的 struggle 什麼的是出不來的。人在環境中有影響環境的那個能力，其實是心理學裡面最關鍵的一點，人可以在環境中表現出一個 agent，所以老師自認為他怎麼看待「教學效能」這個問題其實是很重要的。

黃純敏教授

心理學的研究取向比較偏向個體，而社會學比較偏向群性之間、人與人之間，這是學科立足點不同的不爭事實。學校老師是被 situated 在整個教學現場時空交雜的一個脈絡裡面，受限這麼多的宰制或束縛限制，但老師還是有能動性的。Apple 不太喜歡用心理學 subject 或 object 這樣一個字，他比較會喜歡用 agent 這樣的字，因為 subject 就變成是我對於你，你是我研究的課題，人的能動性變成沒有什麼主控權，但是若從 agent 來看則是有的，而且 Apple 認為 agent 不是只有講這個人，還講這個人的變化性，individual changes，因為人是不斷在變化，人的心理狀況跟整個大社會脈絡的變動是有關係的，這些變動是 dynamics，所以 Apple 認為人這個個體是有能動性而且個體的自主權是要被喚起的。

林郡雯博士後研究

- 一、個人想法是，Apple 這類學者的文章看久了，會有一種坐立難安的感覺。剛開始覺得批判得好有力道、好有道理，揭露以前我們都沒有注意到的問題，但是然後呢？例如，有位學者認為他把教育問題點出來就是”I’ve done my part”，剩下的問題就交給現場老師自己去處理。所以我們只能說讀完這類學者的書，然後我們要再思考怎麼做來落實到實際的層面去解決問題。
- 二、Apple 說老師好像在一個 compartment 裡面做自己的事情，但我覺得這是在師資培育階段，我們沒有給老師足夠的歷史感、使命感，可能除了讀理論讀原理，讀一些該知道的東西之外，還應該強調行動，及強調社會對教師的期待等。
- 三、Apple 的階級還原主義中到底什麼是最重要的因素？是階級？性別？種族？我覺得有點難分別，甚至是不需分別，因為我們當下 situated 既有性別、階級、種族的身分，很難說何者發生作用，重點是應還原到每一個人的脈絡，然後去做自己最大的可能。

黃純敏教授

- 一、Apple 認為老師好像在一個 compartment 裡面做自己的事情，但他也認為教學現場裡面，政府要負責任去改善老師的工作環境，特別是教學時數，因為教學時數這麼多，老師連反芻思考的時間都沒有，哪有時間到社會上衝鋒陷陣，或就教育現場做改革，他並沒有責備老師，只是說老師被保護成這樣，我們的社會是要負起責任的。
- 二、提到種族、階級、性別的議題，為什麼教學現場會變成比較傾向於一種 women’s work，其實這涉及到不只是階級的問題，還與性別、種族有關係。每個人應該就他自有的特殊脈絡裡面去分析，階級、種族可能會 involve 在其間，Apple 反對當我們研究這麼複雜的教育議題，只是把問題簡單還原成單一階級或經濟問題，而不是全面議題 involve 的關係取向。

甄曉蘭教授

- 一、把 situated 這個概念結合到我們的研究專案，各個專案的子計畫 maybe 可以去探討，這些受訪老師有沒有覺知他們的處境是什麼？是怎樣的一個處境，處於怎樣的一個脈絡當中？我希望不是單純由我們去分析，希望老師也能自己覺知什麼。其實反思批判的時候這是很重要的起始點：覺察我們自己的處境，覺知脈絡環境。在我們的研究專案中，老師是不是知道大環境經歷怎樣的變化？他們是不是有隨著環境而改變？希望我們的探索可以釐清這些。
- 二、當移植一個理論，往往會產生落差，我怕的是我們沒有覺察這個落差的時候，就一直在複製這樣的語言，maybe 性別 maybe 經濟的，其實這當中有好多議題可以進行很微觀很深入的分析，例如：
 - (一) 在性別的議題上，你們那一科高中教師的性別比例大概是怎樣？
 - (二) 在經濟或文化議題來看，你會不會發現這些音樂老師來自的家庭背景經濟條件都比較好？相較而言，國文和英文科目相比，英文老師會不會也

有這種 tendency ?

- (三) 我們處理某些合科，像是社會領域（歷史、地理、公民）、藝術領域（音樂、美術、表演），這些合科領域當中的哪一個傳統學科會變成比較強勢？譬如，雖然好像音樂老師來自較多經濟條件的 background，但是就整個社群在影響實務層面、影響課綱或影響實踐的時候，發聲比較多的反而是美術老師。而表演藝術這一群老師行動實踐力又更強，不像音樂、美術等藝術家，表演藝術老師是比較行動實踐派的。有關這些學門領域裡面的 politics 探索，是十分有趣的。

導讀篇章(2): Stodolsky, S. S. (1999). Is teaching really by the book? In M. Early & R. Kenneth (Eds.). *Issues in Curriculum: Selected Essays from NSSE Yearbooks*. (pp. 143-168). Chicago, IL: The University of Chicago Press.

導讀篇章(3): Ben-Peretz, M. (1990). *The teacher-curriculum encounter: Freeing teachers from the tyranny of texts*. Albany, NU: SUNY Press. (Chapter 1: Patterns of teachers' involvement in the curriculum endeavor, pp. 1-22)

主讀人：唐淑華教授

主讀內容：詳見主讀稿

回應與討論

甄曉蘭教授

基本上 Ben-Peretz 探究的是教師與課程的關係，就是他提出：教師即課程潛力。

柴成瑋博士生

他強調老師就是擁有詮釋課程潛力的一個能動者，也強調 agent 的關係。

甄曉蘭教授

- 一、我們的專案 maybe 可以從這兩篇文章內容做思考，就是我們在訪談教師的時候，除了瞭解他們對他們所處的境遇，即處境，做一個理解程度之外，還有一個就是在課程改革下他們的教學實踐本身、信念本身、作法本身，是不是隨著有所改變？
- 二、老師到底使不使用教科書或教師手冊？老師使用的時候，教師手冊比較能提供老師運用哪些層面的訊息或建議？老師是怎麼使用？例如，藝術領域教科書（此領域需要教科書嗎？）老師怎麼看待、怎麼詮釋？有沒有使用、怎麼使用？除了主題、內容、活動之外，老師最常參照教師手冊或教科書所提供的那一部分資料？
- 三、Ben-Peretz 提到 educational message，淑華老師問到 required 或 optional 那個部分是非常關鍵的，因為以前我在帶國小老師發展課程的時候，覺得很重要就是你一定要在每一個章節、每一個 unit 裡面，掌握哪些元素是一定要教的，那些元素有點接近這個 educational message。
- 四、教師手冊對老師的幫助，到底在什麼層面有幫助、什麼層面沒有幫助？老師又是怎麼詮釋－忠實觀、調適觀、締造觀，老師用什麼觀點來使用教科書的，

就是這邊所講的 fidelity 的部分。各專案子計畫接觸到的老師們，到底是屬於哪些課程觀，課程裡的教師自主又是怎樣一個情況，這些都是有待去探討的問題。

陳彩虹博士後研究員

- 一、學科屬性的 knowledge structure 不同，老師的教學自主權隨著有很大差異。例如，我是英文科，我和我同事都發現我們自主權非常高，可以選這禮拜要教第幾課等等，可是像數學科，就一定要先教什麼單元再教什麼單元。
- 二、編寫教科書與教學之間的那個 gap 是非常大的。我們 group 在編寫英文課本的時候，非常重視要 innovative，要 critical thinking，因為審查教科書的人一定要看這些活動內容是不是展現這樣的一個 message。但到了教學時這些活動都是被 skip 掉了，在教學現場老師重視的是，這個文法有沒有教錯、有沒有寫錯，example sentence 有沒有夠等等，尤其是那些後段學校的學生，其實基本東西都還沒有辦法理解的時候，老師自然會把我們編寫的那些活動 skip 掉，所以我覺得這也是課程在選那個 teacher curriculum designer 的時候可能要特別注意的一點。

甄曉蘭教授

- 一、對剛剛的分享令人有感而發，實際上我們常常都是為好學生在寫教材，因為編寫者也都是來自那些好學校的老師參與的，對後段學生的狀況比較不了解。
- 二、分享一下我們暑假去參觀芬蘭最大的教科書出版社。他們特別介紹了一套歷史和英語教科書，英語對他們而言是第二語言，他們也是教師參與寫作教科書，學者專家只是檢查內容 content 對不對，事實負責寫作的是老師。這些老師是經驗教師，因考量教學上要怎麼教才合理，所以他們對教材的編寫非常 friendly，包括教師上網所使用的資源，都是從教學需求那個思考來處理。而評量測驗時，也都把評量測驗單已經分成低中高不同程度的學生，所以老師其實就可以在課堂上選擇，非常 well-designed，是兼顧到不同學生的程度。
- 三、從芬蘭經驗，我覺得那確實也是一個投資，不是一個單純師資培育或什麼的，而是一個 whole package，連教科書都這麼兼顧到學生的學習，而且最大的書商是民間，他們是把教科書當作一個文化事業，非常投資，讓我覺得很感動。因為教科書由老師參與對話，他們中間的往返並不是分配工作誰完成什麼單元，而是中間有很多對話，所以好的教材確實很重要，期望老師全然成爲一個 curriculum developer 是太夢幻了，因為老師的責任是要對學生的學習負責任，老師不可能割下這些東西然後就來發展教材，可是如果有很好的教材，老師就可以做很好的判斷和選擇，而這個判斷和選擇是能夠考慮到學生的需求和差異。

林郡雯博士後研究

我覺得老師到底能不能夠照著自己的想法做，最主要的變數其實是學生這部分。一個老師會用什麼方法來詮釋課程，會進行課程轉化、教學轉化，其實是看

學生的反應，以及和學生互動的結果。

柴成瑋博士生

Ben-Peretz 提出：老師應該像一個作曲者，因為他強調是老師在這個教學情境脈絡裡，應該會更了解這個脈絡的需求在哪裡、變化的是什麼，對於這個變項老師本人比外部的發展者更了解，更有可能去改變它、提出建議，老師可以跟學生真的交融在一起，Ben-Peretz 的這樣想法，引伸到他後面希望老師是一個對教材很好的詮釋者。不過我個人覺得 Ben-Peretz 比較可惜之處，在於他一直是著眼老師對於教材的那個詮釋，事實上，我們有沒有可能跳脫掉這個教材，不一定要 reading by book，或是找出別的相關的補充材料給學生參酌或思辨，這部分他真的比較少去處理。

甄曉蘭教授

- 一、我們挑了幾乎整本 Ben-Peretz 的書逐篇研讀，由教師即課程潛力、教師的課程詮釋到實踐。從課綱制訂的理想課程到正式課程，到學校正式採納正式課程後，交到教師手中，就會討論到教師的覺知課程 perceived curriculum，當中其實有個關鍵點：教師的課程詮釋，how the teacher to interpret the curriculum，然後教師從詮釋去 perceived 覺知課程，哪些東西他覺知了，又覺知到怎樣的 educational message？這些 message 應該怎麼教，內容活動為何？可是教師實際上會有選擇，然後在教室裡實施，就是 implemented curriculum，或者是 operational curriculum。從他 perceived 到他實施之後，其實這中間就是老師怎麼做課程轉化，轉化變成教學或課堂上的學習活動等。
- 二、教師的轉化課程，到後來是學生所覺知、所習得的部分，就是所謂的 experienced curriculum，從學生角度的經驗課程。這也是為什麼我們到後來一直談到教師的實踐，implemented 如何 put into practice about her/his idea，那個 content 或 message。到後面我們也會研讀到教師透過課程、對話、帶動活動，不管提供怎樣的學習活動，都是給學生的學習機會。其實我蠻喜歡 curriculum as opportunity for students to learn 這樣的概念，我們提供怎樣的學習機會，以至於產生所謂學生的經驗課程，這個大概是我們這一學期安排閱讀的一個脈絡。

散會：中午 12:20。

第四次會議紀錄

時 間：民國 99 年 10 月 30 日（星期六）上午 10:00
地 點：教育學院大樓九綜合教室
主 席：唐淑華教授
出席人員：李涵鈺、林郡雯、柴成瑋、桑慧芬、陳彩虹、游秀靜、黃春木、
曾祥榕、葉珍玲、楊淑勳、劉欣宜、顏惠君、顏靜筠（依姓氏筆畫）
紀 錄：詹美華

◎ 討論主題：教師即課程潛力

唐淑華教授

今天導讀 Ben-Peretz 一書，第 2 章告訴我們什麼叫做課程、課程的內涵、哪些內容 qualify 這個課程，以及老師如何去面對課程的態度。第 3 章談 teacher's concern，此處有一個心理學的詞 perception 不斷出現，我們在心理學談到 perception 通常是說，它不是真實的，而是我們主觀的去認定一件事情，即我們怎麼去看待一件事情，這一章剛好蠻相近這樣一個概念，談到老師怎麼來看待課程的一個角色，其實裡面的詮釋空間很大。第 4 章談到 The concept of curriculum potential，作者用的 potential 又是一個心理學的字眼，比方我們在心理學談 ZPD，一個小孩子在發展的時候的最大可能空間，這章內容好像隱含有課程的 ZPD 在那裡，即一個老師可以把課程延展到多大的一個可能性。

導讀篇章(1): Ben-Peretz, M. (1990). *The teacher-curriculum encounter: Freeing teachers from the tyranny of texts*. Albany, NU: SUNY Press.(Chapter 2: Coping with curriculum, pp.23-34)

主讀人：黃嘉莉教授（林郡雯博士代）。

主讀內容：詳見主讀稿

回應與討論

唐淑華教授

- 一、這章標題用 coping，以心理學角度來看，老師為什麼面對課程是一種 coping？老師這麼忙，照著取用課本資源其實就夠了，老師為何還要自己來 create、invent 什麼東西？作者在文中描述老師：He is tired of the same text, the same experiments, the same questions and answers.，他是非常煩於一再重複課程教學的，但如果是一個有 autonomy 的老師，他可能用新的方式來教，抽換一些覺得不適合的內容，把課程調整後放到老師自己的教學情境裡面。所以作者描述了一個有自主性的老師，真正面對一個教學中的無奈的態度其實是蠻正向的。
- 二、作者在後面第 4 章會提到老師可分三種角色，possible roles，第一種老師是

一個很忠實的課程 user；第二種是 active 的 implementors，在執行課程時比較 active；第三種是 teachers as partners in development，是一個 partner 的關係。作者其實並沒有把課程設計的一個主導性完全丟到老師身上，不像比較激進的課程設計者會說：這是老師的工作，老師本身就應是知識轉化者，課程發展可能全部要由老師來承擔。激進者的話對於現場老師來講，是相當刺耳的。但是本文作者其實是贊同第三種觀點，partner 的關係。

陳彩虹博士後研究員

我想老師爲什麼要去改變教學做一些 adapt、adaptation，可以分三方面來講：
一、外在的評量，不管老師們拿到多麼配套的教科書，外在評量的控制還是會讓人顧慮，這是當老師的人永遠都不會忘記的一點，即使不同意這種外在評量，老師教學要對學生負責，所以老師還是會調整自己的想法與作法。
二、老師內在動機，非常單純的一個動機就是要讓課堂有趣，會挑那些你覺得學生最容易產生共鳴的、或是課堂上可能會最有趣的來教，所以老師會做選擇、調整。
三、New input 的刺激，隨著時間的成長老師們都會去接受一些新的訊息，從教師的成長、自己的閱讀、與別人的互動中，新學了資訊、教學法等，下次再來上同一課的時候就用到課堂裡，所以從環境給我們的刺激也會去修正課程。

林郡雯博士後研究

我覺得現今老師在 working load 越來越重的時候，仍表現出相當的信心，相較以前的教師，在不同以往的師資培育內容的相關訓練之後，現在的老師比較有轉化課程的能力，不只是 user，可能是變成一個 partner 的角色，這一點我是相對樂觀的。

導讀篇章(2): Ben-Peretz, M. (1990). *The teacher-curriculum encounter: Freeing teachers from the tyranny of texts*. Albany, NU: SUNY Press. (Chapter 3: Teachers' concerns about curriculum issues, pp.35-44)

主讀人：劉欣宜副編審

主讀內容：詳見主讀稿

回應與討論

黃春木老師

一、有關專業自主的問題：

(一) 自主的問題，不只是哲學，甚至可用政治哲學去思考這個問題，我會比較傾向於在講自主的時候不是一個人一個人去看，而是從一個專業團體的角度去看這個問題。

(二) 既然老師是一個專業團體，專業不是靠一個一個人去實現，沒有那麼簡單，其實是必須要有一個公開的機制，沒有任何一個專業是關起門來自己做自

己，不跟別人做討論。

- (三)基本上所有的專業工作都必須是一個涉及到公共利益底下的一個公開形式去做討論，也必須要在一個公開的情況底下去接受一些檢驗，這是我們目前談教師專業自主過程中最大的一個盲點：就是教師教室關起來之後，自己說是自主，自己在教室裡面當王，少了那麼一點開放來與他人交流和溝通，其實那會變成一種「專業自王」，關起門來自己說自己是自主的。
- (四)我們今天在專業自主這樣一個概念底下，其實”期望的”比起”實際的”是有很大的落差。我們目前學校體制對老師的期望，遠遠落後於目前給老師的任務，也就是說我們現在期望老師做很多的事情，可是那個制度，那個原先對於這個工作的想像所需的法規其實是沒有建立的。
- (五)我們應該先把教師專業自主的概念與可能的任務，做好釐清。再來把整個學校的行政結構、相關的法令規範，做好配套調整，使概念背後所需的那個制度改變，才有教師專業的可能出現。

二、有關師資培育的問題：

- (一)我們的師培課程與實際狀況的需求之間的落差太大了。目前我們對老師的期望非常高，可是師培給老師的相關訓練，不要說深入，甚至連基本的概念都不夠。
- (二)師培的困境分為兩部份，一部份與老師有關的學校行政的相關制度、規範，有沒有跟著調整，另一部份就是未來的老師在接受這樣一個師培過程中，到底對於實際的教學現場能了解多少，對於作為一個課程的轉化者、決策者、甚至研究者，師培生對於這些事情到底理解多少，而我們的師培課程又給他們多少的基本準備，這顯然也是未來必須要面對的一個挑戰。

陳彩虹博士後研究員

我只是想要 echo 一下，因為自己帶過實習老師。曾聽帶過實習老師的經驗教師說，他們要等這個實習老師上完一個月後，自己再回到課室裡”收尾”，其實這是不太好聽，可是卻反映一個現象：我們實習老師的師培是非常 idealistic，無法進到教學現場的 reality。某些實習生進來的時候，有某種層面的不尊重經驗教師，因為他覺得：教學現場這些是傳統教法，為什麼一定要讓我上課本這些東西呢，我受到專業訓練，有新式的教學法。所以我們的輔導有時會產生一種無法溝通的困境與壓力，雖然負責任的經驗老師會去平衡這種壓力，但是我們更相信，唯有等到實習老師自己變成一個正式老師的時候，他才慢慢能去體會到那種各方來的壓力。

柴成瑋博士生

- 一、回應 autonomy 的問題。Ben-Peretz 從第 1 章開始到現在第 3 章都一直提到「時間」的問題，時間也會造成 autonomy 起非常微妙化學變化的一個關鍵。如果老師在一個時間有限的情況下，想要達成的專業自主，會不會受到折扣？

二、不同教育階段的老師能不能去做好自己所謂專業自主的改變或發展，這也是

常被忽略的一個問題。在初等教育階段，一個老師要教國語又要教數學，他可能還同時要去教體育和美勞時，他的專業自主角色是模糊的，這又牽涉到每個教育階段我們對孩子學習經驗的獲得，期望是在哪裡。

三、Ben-Peretz 一直提到 role 這個問題，最近有人開始討論：教師到底是一個角色，還是一個身分？就是 identity 的問題。如果很多老師一直用角色的觀點去執行他的課程，那就是在扮演，扮演要到什麼程度呢？因為老師往往同時要扮演很多角色（家長、配偶...），所以他會不會對於這個角色，不會有太多的眷戀？

四、有關師培問題，其實實習生對經驗教師來說也是一個良性的刺激，大家普遍認為實習生可能是太理想化的進入校園，我反而覺得這些實習生也提供了經驗教師一個反省自己的機會。所以從一個良性互動的角度來看，這應該是一個很好的刺激，大家都應該去共同省思，不是只有師培機構，職場的教師也應該要省思。

黃春木老師

- 一、我剛講自主，自主就是你必須去和別人對話，必須要把你的東西呈現出來，而如果你自己關起門來說自己很厲害，這事實上是有問題的。
- 二、每一間教室都是不一樣，即使在同樣一所學校裡面，每一間教室也都是不一樣的。在這樣的情境底下，老師如何做課程決定、如何去調整課程、如何跟學生互動，其實這中間確實有很大的彈性，但是這種彈性並不是就沒有標準可言。
- 三、我關心的是：在我們的教學現場，如何形成一個社群？一個社群要形成，必須要有溝通，community 要形成必須要 communication。想要成爲一個專業，必須有一個前提就是公開言明，因為老師的教學不是在搞巫術，是一個有邏輯的、有理性的、有學科架構的一個專業的過程。

陳彩虹博士後研究員

請問一個問題，學校裡有的老師是絕對不讓人家進去看他的教室，請問在法律上有沒有規定可不可以？

黃春木老師

目前沒有啦！所以面對這些老師，我想問的是：教室是你的聖地還是別人的禁地；是一個神聖不可侵犯的地方，還是別人不可以靠近的一個禁地。

顏靜筠博士生

- 一、個人深刻感受是，「教師」比較像一個被研究的東西放在那邊，讓學者看、讓研究者看、讓研究者論述。例如，剛討論教師關起門來不讓人家進去，以及教師的圍牆到底是多麼堅固？其實隨著時代的變遷，可能已經有不同存在狀態，是不是應該去關心老師他能夠接受什麼樣的理由，讓別人進到教室觀看，或是什麼樣的理由他拒絕人家進去？這當中也有區域性差別嗎？
- 二、一般研究關注實習輔導老師的關係，以及他們學習的歷程，可是很少在關注在學校實務現場的這一位「輔導老師」，與師培機構的「指導老師」之間的

對話。其實雙方對話是需要的，因為他們之間的觀念和經驗，可能都有一些落差需要填滿空隙，而這對於輔導那位實習老師來講，是很必要的。

導讀篇章(3): Ben-Peretz, M. (1990). *The teacher-curriculum encounter: Freeing teachers from the tyranny of texts*. Albany, NU: SUNY Press. (Chapter 4: The concept of curriculum potential, pp. 45-64)

主讀人：黃春木老師

主讀內容：詳見主讀稿

回應與討論

唐淑華教授

一、Ben-Peretz 在文章中談到兩層的轉化，第一層在做 convergent，比較從概念往回溯，到底教學的主題應該延伸到多少。第二層再談到 divergent，目標確定好了就用各種方法來達到目標，而不再去 question 那個目標。所以今天如果也把老師心中的正式課程的 option 也放進目標是令人不解的。再者專業自主是一個社群大家共定的，社群本身也有 frame work。所以我比較覺得，我們其實不應該給老師那麼大的空間讓他還去認識課程訂定之類的，這件事情會讓他更 confused。我覺得我們侷限在教學轉化會不會比較容易一點，當然這其中老師的詮釋是必要的。

二、Ben-Peretz 在第 1 章曾對教師有三種不同的比喻：一個是 instrument，好像老師是一個彈奏音樂的人；一個是 conductor，老師就是一個詮釋樂曲的人；另一個是 composer 老師自己就是作曲的人。起初我以為 Ben-Peretz 認為老師是一個 conductor，可是讀一讀之後發現他好像覺得老師是一個 developer，成了 composer。所以我在讀這篇文章時，有很大的困難在理解 Ben-Peretz 的看法。

陳彩虹博士後研究員

其實這本書裡還有一個觀點提到 national curriculum 對教專有一個很大的影響。因為有規範老師就必須要去趕這些課程，這時候他教專的時間就少了，我覺得這是一個 key point。第二點就是 top-down 跟 bottom-up 這個觀念，不管說有沒有剛提及的那個外在 hegemony，就算是 invisible 看不見的，你還是有感受到那個壓力從 top-down，而如果是老師自發的 bottom-up，那就完全不一樣，你會發現老師從下到上的那種參與率真的比較高。

林郡雯博士後研究

我覺得教師專業要從師資培育階段就開始建立，今天所有一切問題就發生在師培老師沒有一個好的 entry point。舉芬蘭為例，要當老師要進入那個科系，全部一進去的時候就要先面試，要經過面試了解一下這個人為什麼要來當老師，他對這個 teaching profession 可能要有某一種的 commitment 才可能獲選進去，而並不是像我們這邊的教師篩選機制。其實一開始在師資培育階段就要讓老師建立

正確的觀念，要給他這個就業結構裡專業的要求。

散會：中午 12:10。

第五次會議紀錄

時間：民國 99 年 11 月 6 日（星期六）上午 10:00

地點：教育學院大樓九會議室

主席：甄曉蘭教授

出席人員：林郡雯、柴成瑋、唐淑華、陳彩虹、黃嘉莉、葉珍玲、楊淑勳、蔡宜芬、劉美慧、謝建豐（依姓氏筆畫）

紀錄：詹美華

◎ 討論主題：教師的課程詮釋

甄曉蘭教授

我們今天會繼續讀 Ben-Peretz 這本書，探討教師課程詮釋，一個蠻重要的議題。另外一本重要的書《*Teachers as curriculum planners: Narrative of experience*》，由美慧老師做介紹，是由 Michael Connelly 和 Jean Clandinin 兩位師徒合寫，Connelly 是老師、Clandinin 曾經他的學生，他們在加拿大，現在 Connelly 退休了但是 Clandinin 還在 Alberta University 任教，他們長期以來都合作研究。我們如果在課程與教學領域要處理所謂的 narrative，教師的敘事故事，或者在方法上談 teacher self-studies 這些傳統，北美行動研究，可參考他們兩人長期投入的 narrative inquiry。其中 Clandinin 出過一本專書《*Narrative Inquiry*》由蔡敏玲老師翻譯（中文書名《敘說探究：質性研究中的經驗與故事》），從教師的經驗故事開始處理，是一本非常精彩的書，不管在方法上或者是探究層面上，給我們這個領域的老師不少啓示。

導讀篇章(1): Ben-Peretz, M. (1990). *The teacher-curriculum encounter: Freeing teachers from the tyranny of texts*. Albany, NU: SUNY Press. (Chapter 5: The process of curriculum interpretation, pp.65-86)

導讀篇章(2): Ben-Peretz, M. (1990). *The teacher-curriculum encounter: Freeing teachers from the tyranny of texts*. Albany, NU: SUNY Press. (Chapter 6: Instruments and procedures of curriculum interpretation, pp.87-108)

主讀人：柴成瑋博士候選人。

主讀內容：詳見主讀稿

回應與討論

黃嘉莉教授

- 一、分析教材的大綱與教師的指引到底是怎麼做的？這裡提到的是他要做什麼，可是怎麼做，是用焦點座談，還是用問卷？
- 二、第 10 頁倒數第 6 行，課程語彙基本上是要”從素材裡選擇一個章節，計數文本的頁數或課程語彙”，這裡的課程語彙指的是 content 還是 curriculum？

三、第 12 頁第 3 行，這裡所謂依賴的工具指的是教科書嗎？還是作者所提的四個工具或者是方法？

四、第 5 頁小標“教師的課程潛力知識(reading)”，為什麼這邊會寫個 reading 是什麼意思？

柴成瑋博士生

原文 80 頁小標“Teachers’ Reading of Curriculum Potential”，在中文導讀第 5 頁我翻譯成“教師的課程潛力知識(reading)”，在查了很多字典之後，將 reading 翻成讀物、閱讀都很奇怪，我覺得應該是一個專業的素養，就是到底要怎麼樣去發覺自己的專業素養，它是一個專業知識，所以就暫時定義為：老師應該有的一個專業知識與專業素養。

甄曉蘭教授

這個 term 我們可以指：教師本身對課程潛力的解讀，reading 譯為解讀，就是老師對課程潛力的解讀。

柴成瑋博士生

有關課程語彙，作者指的是那個“內容”，我們要知道在這個課程內容裡，用了哪些詞彙、會用哪些項目標題，哪些固定的 term。

陳彩虹博士後研究員

我們現在討論原文 106 頁的分析與解釋步驟嗎？我覺得這裡是說，把我們要選的、要分析的章節，標示 passages，不是指頁數，原文是指 passages。也就是選擇要分析的一個 chapter 或是 section，或者是教科書，比方內文很長，所以就要標一個 passage 把它定成一個 unit，譬如說講游泳那就是“游泳”、滑水那就是“滑水”，像在資料分析那樣，要先區隔出你選擇的 material 裡面，可以分成哪些東西、切成哪些小塊，把一個 passage 一個 passage 標上 1、2、3...，可能是一個 item 也可能是一個圖，當作一個單元來做分析，屬於同一個概念，然後再放置到那個輪盤(matching wheel)上。

柴成瑋博士生

這有點像內容分析，有點像我們質性研究一樣，找到這麼多 data 之後，我們開始分類，依據它的屬性做分類。

甄曉蘭教授

當我們拿到一個課程材料的時候，我們通常以為很簡單，很多老師沒有習慣做教學重點分析，也就是把材料做文本的分析。我們的老師基本上很少先去做這樣的判斷，或者是這中間的關聯性也很少去處理，拿了教材就這樣教下來，很少處理整個課程內涵結構的東西，所以在詮釋的時候就會抓不到重點。

唐淑華教授

一、導讀文章第 8 頁有列出五類型的 curriculum items：第一類(A)屬於 illustrations，第二類(B)是屬於 paragraph，第三類(C)是 questions，第四類(D)是活動，第五類(E)是比較像是資訊性的內涵。所以回到上一次談到 curriculum 的定義，Ben-Peretz 對課程的定義其實非常廣義，不只是課本，

他列了一堆東西都叫做 curriculum。

- 二、補充一下 Kelly 的人格建構論，其實他是人格心理學裡面一個非常重要的大家。很多學者會習慣把人做“特質論”這樣的分類，到 Kelly 是一個劃時代的改變，他認為人其實來自於他腦袋裡面那個參考架構，他看事情的那個 framework 會決定他後續的很多行為，所以他比較不會把人當成特質的這樣方式來一分為二。臺灣有很多學者會用這樣的理論放在生涯輔導、生涯發展的概念、生涯覺知的理論等。
- 三、把 Kelly 的論點轉化在生涯發展，比方你看很多職業，可以三個三個一組就可以區辨，分辨哪些東西比較相近或不相近，透過這樣的分析方式，就可以清楚知道這個人在定義一件事情的時候他的概念是什麼，而這個分析方式用在教材裡面，面對不同型式的文本，你可以用 Ben-Peretz 這幾個 construct，作為你分類事情的那個概念，比方說就 motivating 這個概念，哪些內容相似或不相似。所以一個老師的腦袋中哪些東西是他認為歸類的架構，其實就可以看到一個老師的複雜度是怎樣了。

林郡雯博士後研究

- 一、回到這本書書名《*The teacher-curriculum encounter: Freeing teachers from the tyranny of texts*》，其實主要強調：老師要有主動分析課程的能力，不然課程對老師來說可能只是必須執行的東西而已；當 coping with curriculum 變成是執行出來的東西時，對老師而言，就不知道到底這課程背後要傳達什麼 educational message。
- 二、剛才討論的一些分析工具，可以提供老師一個比較客觀的分析，然後再根據當下情境去做判斷的詮釋。我想重點不在於怎麼分析，而是於主觀與客觀之間，老師如何取得一個很適切的結合，讓老師的主動詮釋不會落入一種他個人完全的主觀，讓課程真正呈現本來要傳達的 message。
- 三、課程有其客觀要呈現的東西，這是一定的，這是老師第一層次必須呈現給學生的，然後第二層次，如果老師真的比較 active，還可以在客觀之外去呈現他主觀的 position、他的 understanding、他的 reading，也就是詮釋，就是拉到一個層次，告訴學生 knowledge、skill 之後，還要培養學生 attitude。也就是講述客觀東西之後，老師可以拉高層次告訴學生，其實背後隱含了什麼東西，進入比較批判的層次。

甄曉蘭教授

- 一、Ben-Peretz 這本書已大概讀完，我們今年研究專案會訪談老師、進入教室觀察，就是想探究：“教科書”對老師和學生，或“課綱”對老師和學生的意義是什麼？老師怎麼理解、詮釋、接受、實施？怎麼使用、運用課程材料，幫助學生發掘材料背後的 message 或意義？學習意義是什麼？
- 二、就我們個人(研究專案人員)而言，我們運用怎樣的“參照架構”來分析教師的課程詮釋？雖然訪談中我們可以了解老師使用怎樣的參照架構，例如，他的優先順序是什麼、看重什麼或不看重什麼，這些可以用來比較不同老師的差

異。可是，我們自己在分析的時候，又運用怎樣的一個參照架構來理解不同老師的課程詮釋？

- 三、教師課程詮釋的時候，當拿到課綱、拿到手冊、拿到教科書，老師所 perceived 覺知的是什麼？老師有一個 perceived curriculum，當他自己在解讀的時候，結合以往的經驗、理解、訓練，或是 knowledge 等，老師產生當下的詮釋，決定什麼東西重要、什麼東西要加強，或者是什麼東西不重要、可以忽略。所以這一層的詮釋，由老師直接對文本做詮釋。
- 四、當老師在課堂上 deliver 這些 message，經過選擇，篩選，強化，會牽涉到另外一層次。因為我們要和學生溝通，在教室互動狀況下，老師怎麼詮釋，這個詮釋發生在一個體現的部分，就是運作 curriculum 的時候體現的部分，也就是老師在實踐過程中的詮釋方式，或者是運用的詮釋內容，會受到他前面的一些影響。所以討論詮釋的時候不是只有 one level 而已，其實是有不同 level 的一個詮釋。

導讀篇章(3): Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narrative of experience*. New York: Teachers College Press.

主讀人：劉美慧教授

主讀內容：詳見主讀稿

回應與討論

甄曉蘭教授

- 一、這本書和教師詮釋有很直接的關係，特別是用 planner 這個角度。我們知道 teacher as 當用”as”的時候，這個 as 本身就是一個 metaphor。當我們在處理 teachers as curriculum planners 時，教師本身在計畫課程，那個 planning 其實有很多教師的詮釋 involved 在這裡面。
- 二、今天研讀的資料，前面 2 篇比較是 analytical，而這個是 narrative approach。怎麼透過訪談來瞭解老師的課程計畫及課程探究，從他們的經驗故事裡面開始讓他們談，瞭解他們、慢慢讓他們說出來怎麼計畫課程，哪些因素影響到他們的課程計畫。因為說故事比較容易，我們不需太結構性的問題，這是一個理解教師的課程詮釋的很好途徑。
- 三、Jean Clandinin 曾來過臺灣兩次，他一再強調 narrative study、narrative inquiry，當老師 share 他們的故事時，這些 narrative 絕對不是 personal level，而是會反映到所謂的 social culture historical 這些因素，我們研究人員的訪談和觀察，就是要從背後看出這些他生命經驗的影響因素，特別在”課程決策”這一部分。所以挑這篇放在這裡，一方面是不同 approach 的一個參照，另一方面其實也提醒我們，從老師談他們的處境，我們可以窺探到很多的訊息。

唐淑華教授

- 一、用敘事的方式去理解一個人是很有趣，相對於用問卷調查的量化研究，敘事

研究是相當有深度的。可是在導讀最後談到：老師能不能夠從敘事然後反思批判重建，我覺得這些未必都會同時存在。我們在談敘事時，譬如心理治療裡的“敘事治療”，除非一個人有能力去用不同的方式說出他自己的故事，同時有 critical friends，要不然一個人越說故事他越會覺得自己是一個犧牲者、受害者的角色，制度對他是不公平的等等。

- 二、如果往上一層來談教育改革及老師的行動力，敘事這件事恐怕還無法馬上就能解決。因為 knowledge for teachers 相對而言還是重要的，老師不能只是用自己的方式去理解課程知識，老師雖然以主體性去詮釋課程，可是某種程度上，制度性的監控還是必要的、同時存在的，要不然老師就可能像上次春木老師講的，變成“自王”而不是“自主”了。

甄曉蘭教授

- 一、剛忘了提一個部分，敘述探究也牽涉到未來。敘事探究和行動研究常被批判：自說自話、喃喃自語、自戀式的、自導自演的一個故事。其實當我們透過那個過去，或者現在透過自傳訪談，都不該是 one single teacher tell their own story，因為老師是在學校 group 裡面，所以他有很多的對談，透過 learning community，他們彼此成為對方的 critical friends，他們不只是被 passively listen to the story，而是他們有真正的 reflection 對話。
- 二、敘事探究確實有一些工具可以幫忙，或者不用工具，但卻要有可以提醒我們的 critical friends。透過 critical friends 的看法，我們學會重新看待事情，不是停留在原先的想法和假設那裡，而是去瞭解：當時是用怎樣的觀點看待那個事情，以至於我有這樣的行動，那時有沒有其他不同看法。敘事中的札記應該包括這個成份：what's next (然後呢)。其實包括我們這個專案計畫，其過程本身就是一個 self-awareness 的過程，我們在研究與訪談交流的過程，不是要去 push，而是要提供反思的機會，讓老師比較深層的去處理自己面對課程的想法。

劉美慧教授

如果敘事的故事說出來了，可是故事沒有意義，那樣就遑論找到主體性或者進一步去行動了。所以 critical friends 或者 learning community 是非常重要的，透過開誠佈公，人與人的信任，不講一些表面話，這種敘事探究的團體才能長期經營下去。

唐淑華教授

談到這裡好像已經有一點到 intervention 那個概念的治療層面，需具備有高度同理心的成長團體、治療團體之類的，那是心輔系所的研究領域。但在課程與教學所這邊的脈絡下，我覺得我們現在談的是一個研究的一種取向。

劉美慧教授

其實有些基層中小學教師組成的成長團體，一直不斷持續地作敘事探究，例如，我有個學生的論文寫：左手與我的故事。寫完論文他終於接受了他輕微障礙的左手。所以如果從某種程度來講，敘事探究也有一些治療的作用，它跟治療的

某一個部分也是會連結在一起，可是治療不是在課程與教學領域談敘事探究的主要目的，應該是一種附帶的一種價值。

甄曉蘭教授

我們在訪談老師或學生時，聽他們的經驗故事，可以運用一些敘事探究取向的方法。因為我們不要忽略經驗故事背後的那個 meaning 其實很 rich，我們可能因為沒有耐心，忙於 check 我們的問題大綱問了沒，而 miss 掉很多經驗故事背後潛藏的價值與意義，這些是我們研究者有責任來進行分析的，我們不是設計一個架構在那裡，然後請老師們來回答、幫我們寫分析，而是我們根據他們的經驗故事，去處理課程詮釋時可能影響教師課程詮釋和影響教師課程實踐的各種因素。

劉美慧教授

補充說明一點，Clandinin 雖然強調經驗，可是並沒有忽略理論的重要。還有他也提到我們要善用研究發現，譬如在這本書第 98 頁，Clandinin 認為我們要去瞭解課程對我們的影響力，一是重新理解課程的意義，二是要善用研究發現，要瞭解文獻，所以他並非強調經驗至上，其他都不重要。

甄曉蘭教授

回到淑華老師剛提到的一個重要議題：knowledge for teachers。國內在師培的時候都會告訴學生應該具備怎樣的知識來為當教師作預備，可是國外師培是”research on teaching and teacher education”，研究教師的教學、課程詮釋、課程實踐這些教學轉化的相關研究，才是重要的。我們在研究老師的 task knowledge 或是老師本身的 teacher knowledge，好的分析其實是可以 feedback 到 knowledge for teachers，國外有學者甚至就結合敘事探究作為師資培育當中一個很重要的課程，訓練老師的反思能力。像芬蘭的 teacher education 是碩士，他們是 research based，在 teacher education classes 中每個 pre-service teacher 在這個 program 裡面，都要做小論文研究，目的是透過找題目研究的過程，以及進入現場探索當老師的知識，這些都是回過頭來作為釐清自己要成為一個老師該具備怎樣的知識。

散會：中午 12:20。

第六次會議紀錄

時間：民國 99 年 11 月 27 日（星期六）上午 10:00

地點：教育學院大樓九綜合教室

主席：甄曉蘭教授

出席人員：李涵鈺、林郡雯、柴成瑋、唐淑華、程玉秀、黃春木、黃嘉莉、曾祥榕、楊淑勳、楊婷如、顏惠君、顏靜筠（依姓氏筆畫）

紀錄：詹美華

◎ 討論主題：教師教學與課程的實踐

甄曉蘭教授

- 一、今天文章會略微提及 pedagogy 源頭，Lee Shulman 談 pedagogical knowledge 時指出，pedagogical knowledge 不是單純指一種方法(method)，老師選擇怎麼教內容的那個方法，而是應該把學生含括進去，陪伴學生成長、適性發展，這中間需有很多的對話，老師有類似家僕陪孩子成長的概念。再者 pedagogy 和 instruction、teaching 其實是不一樣的概念，因為 pedagogical relationship 是很重要的，即強調教師和學生之間的關係，以及如何帶領學生學習。
- 二、課程理論這個 field of study 在美國比較明顯被 identify the curriculum specialist 或是 curriculum field，所以課程理論比較豐沛，其系所名稱一般是 curriculum and instruction，意指 step by step 的指導，幫助實踐學習內容然後達到課程目標；可是在歐陸的學者，課程比較多是用 pedagogy 這個概念，當作一種教學的概念，對人的培育和引導知識的成長，像是 apprenticeship 或 mentor，例如英國的傳統裡學生不必修那麼多 courses，反之，美國大學生需要修很多 courses，所以在美國課程 design 就變得很重要，透過很多的課程架構來幫助學生學習，而且每種不同課程是透過老師的 instruction 來幫助學生學習，當然學生也可以 compose 他們要學習的經驗，可是整個 deliver system 要習得的東西常常是透過 course design，課程的設計。而在歐陸的課程就比較 loose，指導教授成爲關鍵，指導教授跟學生對話，丟一堆書給學生去寫一個報告，然後再跟學生對話，那種關係就是 pedagogy 的概念，所以在歐陸他們的系所叫 curriculum and pedagogy。

導讀篇章(1): Snyder, J., Bolin, F. & Zumwalt, K. (1992) Curriculum implementation. In M. C. Wittrock (ed.) *Handbook of research on curriculum*. (pp. 402-435). New York: Macmillan.

導讀人：黃春木老師

導讀篇章(2): Doyle, W. (1992). Curriculum and pedagogy. In P. W. Jackson (Ed.).

Handbook of research on curriculum. (pp. 486-516). New York: Macmillan.

導讀人：林郡雯博士後研究

主讀內容：詳見主讀稿

回應與討論

甄曉蘭教授

- 一、春木導讀的第一篇有關教師課程實施(implementation)的探究，其中忠實觀(fidelity perspective)、相互調適觀(mutual adaptation)、課程締造觀(curriculum enactment)，經常被國內研究者引用，但是教師課程實踐取徑是受什麼個人信念或理念影響，或是受怎樣環境脈絡的影響，以致於他是這樣一個課程實施取徑，我們卻很少去分析。我們的問卷常是問老師是哪一種觀點，老師當然寫是他理想中的課程實施，而不是他實際做的。另一方面，他可能自覺課程實施的方式是調適，可是基本上他是比較傾向忠實。透過這篇文章對三種觀點的分析，可幫我們釐清三者交互之間不是哪一個好哪一個不好的問題，而是老師的處境是怎樣那他就會是怎樣，國內的研究通常都會 promote 說老師一定要走向締造觀，可是實際上如果是一個非常好或不錯的課程設計理念在那裡，那忠實觀有何不好？回到我們的研究專案而言，可以做一些這方面的探討，因為國內引介這篇文章都在 promote 說教師及課程制訂者要去締造，可是回到這一篇內容我們可以重新做一些反思。
- 二、第二篇有關 Doyle 的 Curriculum and pedagogy 是寫在 1992 年那個環境脈絡，開始注意到 students' voice 及教師和課程文本的關係。在 Jackson 主編的這本 handbook 裡每一個議題都是回顧幾十年前的東西，其中切出一個議題叫做“課程與教學”(Curriculum and pedagogy)，表示是 80 年代 90 年代初期的一個產品，Doyle 企圖釐清從過往一直到現在 curriculum 和 pedagogy 的關係，從早期比較 control 的，之後 shift 到 experienced curriculum，即教師和文本的關係，教師重新反思 pedagogy 的定位。Doyle 真正要溝通的其實是從 496 頁開始，處理 content dimensions in conceptions of pedagogy，即我們怎麼從內容的觀點來看待教學的概念，這個是一個角度，要處理在教室裡面老師教學時 pedagogy 這個過程的特質” pedagogy, on the other hand, refers largely to the processes or the ‘how’ of schooling, the human interactions that occur during actual teaching episodes.”，而且這種 pedagogy 是一種 pedagogical discussions 也就是 human interactions 這種關係。
- 三、第二個 Doyle 鋪陳的一個概念是 lesson structures，就是課程的結構和過程，我們怎麼來 construct 一個 lesson，知識又怎麼在這個 lesson 裡產生。另外還有 classroom task 以及教室裡面的 learning task，怎麼來結構這些 tasks。其實我們都是在創造，透過 lesson structure、classroom task、learning task，在課堂裡就會產生很多的對話。
- 四、Doyle 最後一個重要的觀點是要處理”toward an integrated conception of curriculum and pedagogy”，即朝向所謂課程和教學的一個整合觀點，他先介紹 transformation 轉化這個概念，轉化是課程和教學的一個過程(a curricular

and pedagogical process), 然後再來處理”students interpretation and classroom culture teachers theory and knowledge”, 在課程轉化裡面, 學生和教學都被放進來討論。

五、若回到剛春木講的 implementation, 其實很多課程實施、實踐過程裡面 maybe 只是單純地處理忠實觀、調適觀、締造觀, 那是後來我們在後設分析老師的課程實施取徑是怎樣, 可是我覺得如果是在課程實踐過程當中, 其實老師的課程教學轉化可能是蠻重要的一個關鍵, 那是 involving content and student 還有老師的信念。

黃嘉莉教授

要去判別受訪老師是屬於哪一種課程實施觀點, 到底有什麼標準可供我們去做歸類? 如果當老師說三種課程觀都不相融合然後又不是很清楚的劃分, 那我們要怎麼處理?

甄曉蘭教授

在國內研究, 我們常把要做的分析變成題目去問受訪老師, 如此一來我們就都不必分析了。實際上, 我們應該看受訪老師是怎麼教學, 還有他的理念、想法、課程計畫構想, 在課堂上是怎麼被處理。也許這個老師是 teach by textbook, 但他到底是跟著教科書、教師手冊來傳遞呢? 還是他會融入或者是處理? 或者是他會擱著教材這些東西然後自己來創造? 這些都是在他的實踐裡面才看得到的, 並不是我們問他說你是什麼課程觀就可以得到答案, 我們一定要從他的實踐中去獲取資訊。

黃春木老師

- 一、在臺灣, 其實國小、國中、高中的情況都不一樣, 區域的差別也不一樣, 譬如說在臺北市的高中老師會比較離開忠實觀, 但是如果在小學, 相對能夠運用的資源少, 基本上老師會相當的忠實觀, 這中間的差異其實真的要去現場看。另外, 若是某些單元是我很熟悉的, 那也許我會有更多自己的想法進到課室教學, 會用很多自己能夠掌握到的材料或熟悉的方式去跟學生傳達這些知識, 所以對研究者來說, 恐怕不是進教室看一兩節課就可以, 可能需要一個比較長時間的觀察。
- 二、看完這篇文章最大的收穫就是我們都會被灌輸說其實締造觀是比較好的, 老師應該有很多的自主性, 可是忠實觀的老師是不是就沒有自主性, 這是可以討論的問題。只是, 如果我們要把這些標準變成是一個檢核表, 拿到教室裡面去看那這老師是屬於哪一種課程觀, 可能最後的操作其實都是在把他標準化, 無助於研究的貢獻。在了解這篇文章之後, 其實我發現我們對研究教師課程觀並沒有比較輕鬆, 挑戰性反而是更大的。

甄曉蘭教授

我們研究的關懷在進行了解老師的課程詮釋, 他受到怎樣的理念或怎樣的脈絡環境影響, 以致於他的教學實踐和課程詮釋是這樣, 而這樣的課程詮釋不是他單一可以決定怎樣詮釋的, 因為有很多的 constraints, 同時還要考量學生, 教學

的學生對象不同時要用不同的方式來處理等。

林郡雯博士後研究

我導讀的那一篇文章有提到 pre-service 老師的職前教育階段，大學教授們都希望培養職前老師直接跳到課程締造觀，反而使他們一進到教學現場，捨棄現場的課程然後自己要弄一套，可是其實是弄不好，反而使得實習生或新任老師是非常挫折的。在文章中有提到關於課程實施或創造這個問題，是必須得到一個比較適當的解決，否則師資培育教育是有危機存在的。就這一點，我想國內研究者也會呼籲老師要創造、要批判、要相信無限的可能性去激發學生的潛能，結果到了教學現場，理想與實務是有落差的，這是值得我們思考的地方。

曾祥榕博士生

我們的實習課程都是安排在大四以後，有沒有可能將實習課程調整成類似職校的「三明治課程」，即上完課之後實習，實習之後再上課，讓實習生可以在教學現場觀察在職老師怎麼樣教，然後回到大學課堂討論現場所觀察到的是什麼理論，或實證哪一個理論，形成一種「三明治課程」的師資培育制度。

甄曉蘭教授

下一篇由玉秀老師跟我們分享，挑這一篇文章是因為在講教師的教學知識，而且有學科作為 support，不像 Lee Shulman 談的是有哪些類型。

導讀篇章(3): Banks, F. Leach, J. & Moon, B. (2002). New understandings of teachers' pedagogical knowledge. In B. Moon, A. S. Mayes & S. Hutchingson (Eds.). *Teaching, learning and the curriculum in secondary schools*. (pp. 70-79). London: Routledge Falmer.

導讀人：程玉秀教授

主讀內容：詳見主讀稿

回應與討論

唐淑華教授

一、其實 transposition 這個字蠻有意思的，因為我們很少看到這個字，與我們常用的 situated 可能比較像，就是要情境化，對 subject knowledge 你必須要把它 transformed into school knowledge。我覺得作者其實是試圖把 Shulman、Gardner 等人的那些觀點做 new understanding，將這些東西全部放到不同情境裡面。例如，教一個小學生數學，跟在大學談數學，其實是完全不一樣的概念，因為小學生有其背景知識的理解狀態，跟我們在大學談微積分的方式是非常不一樣，所以我蠻欣賞作者提出將 subject knowledge 轉換到 school knowledge 這種觀念。

二、教育學其實本身就是一個應用學科，剛才提及“去心理學化”，這個詞用的不甚恰當，因為教育學絕對沒有辦法去心理學化，它必須要借用人家很多理論學科。教師教學是必須借用心理學，而那種轉化要由老師自己去轉，所以我

覺得這邊的 school knowledge 可能某種程度就是在做這件事情，這也是教育學者最困難的工作，如果只是想要直接用 pure science 的研究發現，你就會發現用不通，因為 pure 心理學在談人這個 human being 怎麼學習，所以當我們要應用心理學來進行教學時，自己要做一個轉化。

甄曉蘭教授

- 一、我為什麼會挑這一篇文章是因為當我們進入教室裡觀察時，老師他本身就在處理 subject construct，我們可以從他的 lesson structure 或者是 text structure 來看他到底是怎樣的一個課程取徑，而 maybe 這些發現可以 feedback 到我們師資培育。這一篇文章其實比較關鍵就是 school knowledge 這個部分，因為我們看到太多老師在教數學、歷史、地理、國文等，都拿大學程度在教小朋友，包括課程編輯委員也拿大學的東西編到高中課本裡面，或者是很高的程度編到國中的教材裡面，而沒有去思考 school knowledge at elementary level、at middle-school level、at high-school level 的不同。
- 二、另外，國外很多學者在做中小學研究，但似乎沒有在分析大學老師應該具備哪些 pedagogy 和 knowledge，而其實 pedagogical knowledge 是很關鍵的。為什麼大學老師要開那門課，其內容的選擇、組織、詮釋這些”教學學”都是值得研究的。還有教學中有 didactic(講述法)的東西存在，以往常令人有負面看法，可是歐陸學者認為，在不同脈絡裡他們可以應用不同的 didactic model，畢竟老師的教學還是需要透過講述，講述可以是講授、解析、分析、討論等不同形式的教學方法。

林郡雯博士後研究

- 一、玉秀老師這裡講的兩個詞 subject knowledge 和 school knowledge 其實跟我那篇文章裡用的 discipline 和 subject 是一樣的；discipline 是學門，是比較學術研究之意，到了玉秀老師這邊叫做 subject，然後我那篇的 subject 到這邊變成 school knowledge。當學科知識要應用到教學現場時，不是整個套用到學校裡面，而是中間會產生落差、上下游的關係，至於中間轉化了什麼、落掉了什麼、被選擇了什麼，其實這是一個蠻有趣的問題。
- 二、有關 transposition 和 transformation，我想如果從字根-position 和-formation 來看，譬如說本來在 subject 這個 position 來到了 school，它必定要慢慢形成去適合 school 這個 position 的需求，於是就有 transposition 教學轉化這樣的可能性存在。

曾祥榕博士生

從 transformation 到那個 transposition，因為我以前是學電子科的，譬如說我從高電壓換到低電壓，或是低電壓升壓到高壓，但那還是電能，並沒有多大的轉變。Trans-position 是說我要換位子、置換，而 transformation 是指能量的轉換。譬如說我在大學習得一個知識，我本質沒有變，可是我要到小學教這個知識時，我需要換一個角度或是一個位置去講述才能夠讓學生聽得懂。

甄曉蘭教授

其實你不要把那個 transposition 單獨看，而是應該和 didactic 連結，成為 didactic transposition。好，謝謝，我們時間已經不早，超過時間，很謝謝大家。

散會：中午 12:30。

第七次會議紀錄

時間：民國 99 年 12 月 11 日（星期六）上午 10:00

地點：教育學院大樓九綜合教室

主席：甄曉蘭教授

出席人員：呂玉環、李涵鈺、柴成璋、唐淑華、桑慧芬、郭子菁、陳彩虹、游秀靜、黃嘉莉、楊淑勳、謝建豐、顏惠君、蘇苑瑜（依姓氏筆畫）

紀錄：詹美華

◎ 討論主題：教室教學與課堂對話

甄曉蘭教授

- 一、教室中師生對話的分析是很重要的，可以看到老師怎麼詮釋課程、學生怎麼理解課程。如果按照傳統方式只是透過訪談，我們所瞭解到的其實非常有限，所以必須要進入教室內做觀察，那個經驗過程必須是透過教師的課堂的論述或是討論，然後才能得到課程在教室實施的理解。
- 二、我們在談 classroom observation 時，observation 當中有很重要的 data。像第一篇文章就談到觀察的方法，相信對我們的專案研究會有幫助。我們專案研究中負責歷史科的卯老師每禮拜五都會進入現場觀察，了解現場老師們怎麼來詮釋這個教材和內容、怎麼進行教學，也透過我們的觀察提供回饋給老師做一些反思，因為有時候老師們把在教室的實踐視為太理所當然，當有另外一個眼睛來幫他們看到一些現象並回饋給他們，將有助於他們進行反思：為什麼這樣教、這麼做。
- 三、今天這幾篇題目都蠻有趣的，第一篇 Classroom discourse 先做一個文獻分析回顧然後講到方法；第二篇 Classroom discourse as improvisation 特別處理的就是 relationships between academic task structure and social participation structure in lessons，從學術文本的任務架構轉換到教室裡面社會互動參與的一個結構；第三篇則談到教室師生的關係，因為我們做高中研究，所以這邊特別挑 secondary school 的部分，而且從 excluded students 的觀點切入討論。

導讀篇章(1): Cazden, C. b. (1986). Classroom discourse. In M. C. Wittrock (ed.) *Handbook of research on teaching*. (pp. 432-463). New York: Macmillan.

導讀人：桑慧芬教授

主讀內容：詳見主讀稿

回應與討論

甄曉蘭教授

- 一、教室觀察其實有很多很豐富的訊息，通常我們在講論述分析的時候，常思考要從語文學的角度，還是社會學的角度，還是批判社會學的角度來切入。這篇 Classroom discourse 文章雖然用 discourse 這個概念，但是介紹有好多種不

同的 project，量化或質性的，也著重在 linguistic 或 social 等面向的探討。

二、如果對教學研究有興趣的話，《Looking in classrooms》這本書值得一讀，它現在已經到第十版了。其實單單追這一本書每一個版本之間的差異，或是書的焦點、研究重點的差異，就可以看到有關教學研究關懷上的差異。譬如說有一陣子很流行 constructive 或 collaborative learning，那書裡面就有特別談到怎麼進行教學，怎麼進行教室觀察或者做相關分析。又譬如現在重視不同背景的學生、不同程度的學生，那第十版又會從這個角度來處理，所以大家有興趣的話可以閱讀這本書。

導讀篇章(2): Erickson, F. (1982). Classroom discourse as improvisation: Relationships between academic task structure and social participation structure in lessons. In L. C. Wilkinson (Ed.). *Communicating in the classroom*, (pp. 153-181). New York: Academic Press.

導讀人：李涵鈺博士候選人

主讀內容：詳見主讀稿

回應與討論

甄曉蘭教授

我們來討論一下課堂論述的分析對我們整個研究或者是理解教室對話，到底有怎樣的一個意義或意涵？

唐淑華教授

我覺得剛剛涵鈺講到學科內容的錯誤，ATS(academic task structure，學科工作結構)的錯誤用 SPS(social participation structure，社會參與結構)的方式來改正會導致 ATS 的 trouble，我覺得非常有意思，因為很多時候教室的混亂其實來自於老師在教學的時候，若老師不能夠忍受那個變奏，就會變成老師在講學生沒在學，他用自己的速度和邏輯在上課，可是又不太管學生在做什麼。像 ATS 的這種方式的錯誤，我在做教室觀察的時候常常會看得到。

桑慧芬教授

我補充剛才第一篇導讀文章第 436 頁，Cazden 說他喜歡自己提出之 classroom discourse 的方法是因為有幾個優點：

- 一、他提出 lesson structure，凡課室開始的時候有 opening phase，然後中間就是結構化比較大的一段(instructional phase)，也就是我剛才指出的上課主題 (TRS，topically related set)，這是非常結構化的一個主要學習部分，然後最後在課堂結束的時候會進入 closing phase。Cazden 其實給了五個結構，五個結構可以一層一層套上去作為整個課室結構。
- 二、除了 lesson structure 之外，課堂中還有語言部分，語言的內容有”直接的(directive)”還有”訊息化的(informative)”，所以我們剛講課堂中的結構階段是一個上課主題接著一個上課主題(instructional phase→TRS+TRS)，可是 TRS+TRS 我這邊想提出一個事情是因為 Mehan 他注意到”getting through”，

因為在課堂當中如果你發了一個問題結果學生沒回答而破壞了那個節奏，你就可以想出一個解決的辦法，你就會發展出各式各樣其他的學習方式或舉不同的例子，目的是為了 getting through 讓這個學習通道一直往下走到這堂課設定的最後一個目標。

- 三、課室中的言語互動結果可能帶來失控，也有可能帶不回來，此時就牽涉到後面要講的 pedagogy。Cazden 舉出兩個研究例子一個在 England 一個在澳洲，研究者注意到這樣的 turn-taking model(話輪轉換模式)，約是 1978 年的研究，可是後來很多學者沒有 follow 這個，因為有太多 category 可研究。在講到那個數字的時候，其實不是說要二選一也不是說數字就不可以做質性的分析，只是你要把那個數字放在 contexts 裡面。在這篇文章最後，他提醒最關鍵就是你把數字放對位置你就看到正確的東西產生正確的意義，還有就是言說的話應是 speak within the structure，所以我們不可能處理討論的話語只都做文字上的分析，而忽略那個 structure，Cazden 覺得這樣必定是緣木求魚而已。

甄曉蘭教授

- 一、其實在《Looking in classrooms》一書後面也有很多的觀察量表和 frequency counts，可是這些 frequency counts 是必須放在那個脈絡結構裡面來理解才會有意義，要不然只是抽離出 frequency counts 的 pattern 其實是沒有意義的。
- 二、Erickson 是透過質性研究教室裡面對話分析蠻有影響也蠻知名的一個學者，他提出 academic task structure 學科任務結構和 social participation structure 社會參與結構，其實在教室裡面有很多值得去 explore，特別是學科任務結構是由老師規劃，所以我們在講老師怎麼詮釋課程的時候，實際上是指他如何規劃學科任務結構。雖然教科書具有內容結構，可是放到教室裡面它變成 academic 的 learning task，成為 lesson structure 的一部份，由老師詮釋後產生 implemented curriculum。
- 三、我覺得老師所決定的學習任務還是屬於 academic task structure，而學生參與是屬於 social participation structure，學生為回應老師的學習任務課程設計，於是產生社會參與這個東西，學生的參與很可能會產生變奏。若從兩個角度來理解，老師的詮釋、學生的詮釋，學生的參與或回應雖然也涉入了學生本身對這些任務和老師要求教室語言的詮釋，但經過學生的理解和 peer 之間的影响，教室其實是很 charming 的地方，是一個很好的一個媒材，讓我們知道要怎麼追問、怎麼瞭解老師的教學信念、想法等，即便你只是要做教師的研究，那不是為主、為輔的問題，而是因為 classroom practice、classroom discourse 就有那些元素在那裡發生，而我覺得這是蠻重要的一環。

陳彩虹研究員

這篇文章提到 reading signals 的重要性，以我的研究為例，常有人質疑東方學生到了西方國家去唸書之後很少 communicate，當我們問學生這個事情以後他們指出其實他一直在等老師給 signal 讓他可以講話，可是他永遠都等不到 the

moment never come，因為在他習慣的文化學習當中老師會給 signal，有時是 verbal 有時候是 nonverbal，但是在西方國家的課室裡老師可能不給 signal，學生就直接插講。所以 reading signal 其實對東方學生而言是 disadvantage，因為他不會去閱讀西方國家那個環境下的 signal。

導讀篇章(3): Pomeroy E. (2002). The teacher- student relationship in secondary school: insights from excluded students. In B. Moon, A. S. Mayes & S. Hutchingson (Eds.). *Teaching, learning and the curriculum in secondary schools*. (pp. 91-106). London: Routledge Falmer.

導讀人：黃嘉莉教授

主讀內容：詳見主讀稿

回應與討論

甄曉蘭教授

選這篇文章希望我們研究團隊的人瞭解學生的課堂學習經驗，看他們怎麼詮釋，同時在瞭解教師詮釋和學生經驗課程的時候，研究的學校類型必須要有不同，不要只做好學校、明星高中，也要做不同層級(程度)的學校，觀察其學生的課堂學習經驗。

桑慧芬教授

對課室的觀察，我覺得依老師結構設定、學科本質的不同而不太一樣，亦即在不同的類型當中有不同的課室文化。以語言的發生點為例，在不同的類組還有不同的學科，除了課室文化和語言有非常大的差異之外，甚至下課的十分鐘，學生可能在借課本或找課本，或者是還在走樓梯從下面的福利社慢慢走上來，但如果是特定的課則全班準時坐好而且進入一種準備學習的安靜狀態，語言的發生點在此於是不同。

黃嘉莉教授

是不是和老師的管理有關？

桑慧芬教授

也有關係，因為如果一位老師準時進教室後不等人就直接開始上課，他的語言發生點就開始，包括進入點名狀態也是。老師跟學生的互動要抓住所謂學科的那個 rhythm，以便進入各式各樣的活動，活動中若發現有問題產生，老師或是全部延後處理，或是中間就處理，那都會影響師生語言的互動和使用。

顏惠君博士生

閱讀完這一篇我心中有一個疑問，我們當然知道傾聽學生的觀點是很重要，可是我想大部分老師一開始當老師，都希望是被學生喜歡的吧，但在他教了一陣子之後開始不再考慮學生的觀點，自己想教什麼就教什麼，完全不把學生當成一回事，令人好奇的是，他有可能本來就是這種個性，但是也有可能他原本不是這種個性，那又是什麼原因讓他變成現在這個樣子？

柴成璋博士候選人

我想這應該是因為教師的世代有差異，早期世代的老師才是一開始想要當老師，年輕世代老師進入教學場域可能視之為謀生的工作或是工具，因為他們可能隨時要轉換跑道，但又礙於現實經濟必須暫時待在學校，包括他們可能連調動都不敢調動，因為調動了就被超額就沒有這個工作的保障，所以會造成年輕世代老師在教學或自身的身份認同上產生很大的影響因素。

甄曉蘭教授

- 一、今天這三篇可以提醒我們更多關注教室的師生互動，更多留意學生的學習。其實大多數老師還是從一個角度來看學生，包括在做課程詮釋的時候。譬如，來自不同學校的國文科或歷史科高中老師，常會有一個概念認為他們會這樣設計課程是因為學生“沒辦法學”，換句話，他們對學生的學習已經有一個想法，在此我們就很明顯的看到不同類型學校學生所享受到的學習機會差異很大，所以當我們去訪談不同學校的老師，除了聽他們怎麼詮釋課程和教材之外，希望大家也不要忽略這一點，即他們對學生的認識、對學生學習的觀點，那會是影響他們詮釋課程的一個因素。
- 二、再者，我們在訪談或焦點小組座談時，老師們就會說這個學生沒辦法學，所以只能簡化教材或無法這樣設計課程等，所以這也提醒我們去研究，老師的學科任務結構會受哪些因素影響，這當中包含老師的 perception 部分他自己怎麼詮釋，然後在教室裡面建構師生的對話。我鼓勵大家盡量進入教室觀察，更多瞭解老師，但是在觀察中我們不要太 judgmental，不要去論斷這個老師的好壞，或應該不應該，我們就是去理解，透過研究去分析出來原因，看看有沒有不同的類型或是怎樣的影響因素。

呂玉環博士生

從這篇文章作者訪談六個學生，是不同主題，這當中是不是有選擇性？為什麼挑這六位，不是很清楚。文章所指被排外的學生，我心中有兩個想法，一個是教室當中沒有人緣，就是不講話只坐在那裡的學生，另一種可能就是很愛打架很愛鬧事、挑戰老師權威的學生，文章中好像比較偏重在挑戰老師權威的那一種。可是就我在國中的觀察，這些學生對於記過或警告，甚至少年隊來處理，他們都不會害怕，所以第二頁作者說這些學生可能被記過、打電話、掃廁所，他認為這些都是在監控或極端控制學生的行為，但我覺得這類學生不會認為這些懲罰是嚴控，而且學生已經出現很多挑戰老師權威的行為，包括知識上和行為上的挑戰，可是這篇文章比較沒有注意到師生關係上權力的改變。

唐淑華教授

其實師生角色就某種程度而言限定了一種階層上必然的不公平。如果從比較心理學的角度看，一個人在 perception 一件事情的時候，本來就是他自己的解釋型態。譬如，有時中輟生會用他自己的蹺課、中輟來懲罰老師的這種解釋型態就是一例，可是對於這些學生的世界觀他的現象場裡面他怎麼看這個事情，我覺得我們成人應該要瞭解，但我們是不是就一定要因為學生的行為就做調整，這是另

外一個話題，就是一個人 perceived 的那種世界永遠是不等同於他所處真實的世界。

甄曉蘭教授

- 一、但是我們要知道他怎麼來 perceived 這個世界，所以才說不要太 judgmental，而是去理解他們怎麼想。
- 二、我們師資培育課程應涵蓋青少年心理學，同時能夠拿實例做演練學習，即 project based learning 或 special topic based learning，也就是 situational，因為老師將來到實務現場會處理家長溝通問題、學生溝通問題、校園霸凌問題等，可是我們還在用傳統的教科書做師陪教育，這是值得深思的課題。

散會：中午 12:15。

第八次會議紀錄

時 間：民國 100 年 1 月 8 日（星期六）上午 10:00

地 點：教育學院大樓九綜合教室

主 席：甄曉蘭教授

出席人員：王雅玄、白亦方、李涵鈺、吳明錡、林永豐、林郡雯、唐淑華、桑慧芬、陳以叡、陳彩虹、陳麗華、曾祥榕、黃嘉莉、楊淑勳、顏惠君、顏靜筠（依姓氏筆畫）

紀 錄：詹美華

◎ 討論主題：學校課程與學生學習機會

導讀篇章(1): Oakes, J. Gamoran, A. & Page, R. N. (1992). Curriculum differentiation:

Opportunities, outcomes, and meanings. In P. W. Jackson (Ed.). *Handbook of research on curriculum*. (pp. 570-608). New York: Macmillan.

導讀人：王雅玄教授

主讀內容：詳見主讀稿

回應與討論

甄曉蘭教授

- 一、我們的專案研究計畫希望能夠瞭解不同程度的學校，因為學生入學成績的差異，那麼學校在課綱的實施、教材的難易、內容的適切性方面，以及對科目的看法，會不會因不同層次學校有的實施比較多、有的實施比較少而導致差異，這個部分是希望大家能夠加入專案研究一起思考的。
- 二、本篇提及分軌問題，其實課程分軌基本上都是能力導向的，實則沒有學生的選擇。目前學生入大學後就要進入不同的學習領域分開學習，可是現在很多大學在討論一二年級課程要合，不要那麼早分，以免不公平，其實這也是分軌問題，只是不同教育階段的分軌問題。這個 differentiation 到底怎樣來 differentiate，是個重要的議題，不是只就“能力分化”這個角度來思考，而是說它後面的“學習機會”，不管大學是透過書院或者是延緩分軌(大一大二不分系所)，其對學生學習機會的影響是怎樣、意義是什麼，都待我們思考。

林永豐教授

- 一、兩個問題，第一個是談所謂課程分化的時候，有兩個東西要區分：一個是能力分組有關「能力不同」所造成前後段那樣的問題，另一個我比較關心的是學生後來的「專業發展」有關的進路問題，所以除了剛提到 tracking、streaming 之外，其實還有 grouping，還有和 pathway 有關，也就是和進路有關、和專業發展有關的那一部份。作者在文章中似乎沒有區別，但沒有區別會造成談課程分化究竟是指前後段能力的問題，還是，爲了進路的關係念自然組、社會組、醫學院等帶來的課程分化。
- 二、第二個是作者講 curriculum differentiation，可是比較看到的是和 tracking 跟 streaming 有關，亦即作者只講分流沒有講課程分流，分流之後面對 curriculum

differentiation 其實有一個蠻重要的概念是，分了之後課程應該跟著是不一樣的，我覺得似乎在這篇文章談比較多分流比較沒有談到課程分流。

王雅玄教授

- 一、有上述疑問應該是因為臺灣的教育環境脈絡和作者的不太一樣所致，我覺得作者談分流和課程分流全都合在一起，也就是不管你的能力，在按照能力分進去以後課程就會不一樣，裡面所使用的教材、活動、接受到的知識都會不一樣了。可能是臺灣社會使用同樣的課本所以我們不覺得說能力分班跟分組會學到不一樣的課程，也就是說對課程的定義不太一樣，作者的意思是說只要學生一經過分流分軌之後，課程就會分化了，因為他們比較多老師自己決定教材、安排活動的可能性。
- 二、第二點是作者認為選擇專業的問題，譬如說選自然組或選社會組，這些選擇並不是學生真正的選擇，學生的選擇受制於老師的推薦、之前的測驗分數或編在什麼班等，作者說打從一分化就決定了未來的教育獲得及以後的生涯，再者，很多人也會以為分化是學生個人與家長的選擇，結果要自負能怪誰啊，這也就是教育社會學所說的譴責受害者。

陳麗華教授

我 follow 剛剛永豐講的，能力的分段或分班之外，其實還有一種是性向的分段或分班，就是剛講 pathway 那個，可是問題是在於我們又把價值判斷放進去，不然小孩子去學 cooking 餐飲學校、美髮學校應該是很好的，可是因為我們在學生做性向分流時，又給他們做價值判斷。

白亦方教授

我自己在國外念書時滿腔熱血，認為應該常態分班不該能力分班，回國以後去看我的國中老師問他是否贊成分班，他說當然要分班一定要分班，結果再去多問一百個國中老師可能有九十幾個都說要分班，於是自己就產生第一次的衝突。第二次的衝突是自己去空軍基地教英文的經驗，學生能力差太遠了，簡直是 W 型不是 M 型，不分組上課反而是不公平，因為有人 ABC 不太會認的根本就沒辦法上課，所以我常在想到底什麼是 fair 或什麼是 justice。

王雅玄教授

這個叫課程矛盾，分化才公平，可是分化以後又不公平，因為分化以後後面的人就學不到前面的那些知識了。

白亦方教授

所以我覺得差別式的待遇有時候反而是公平，完全得看老師，老師扮演很重要的關鍵角色，他的觀念正確的話其實對後段班學生並無不好。

唐淑華教授

雅玄剛提到後段學生學不到該學的，那分化到底是指「內容的分化」還是「方法的分化」？以九年一貫課程綱要為例，那叫基本學力，每一個人都要學完那些內容所以目標是相同的，就算在義務教育階段裡面把學生分組，可是還是要學完整的一套，因為那叫做基本學力、義務教育。

王雅玄教授

從國中國小來看可能所學的不會差太遠，但是我覺得那是在臺灣我們的課本還有能力指標都是一樣的，但在美國談分化就是內容分化，文章第 2 頁提及分化執行於內容，小學就會獲得不一樣的內容，但因為小學大家基本需要比較接近讀寫算，所以效果不是特別明顯，但到了中學、高中所學的就很不一樣了。

唐淑華教授

- 一、美國 NCLB(No Child Left Behind)法案談 framework，希望每一州都有一些共通的課程架構，是大家都要學的基本門檻，我覺得 K 到 12 那些基本要求已經慢慢形成。
- 二、其實這篇文章裡定義課程分化，是說這個組織可以使得學生依自己的教育需求與能力接受教育，如果以心理學來看教育需求，因為每一個學生的學習型態不同、多元智能不同，所以學生本來就會有不一樣的知識吸收管道，如果不去教不同的方法，不用多元的方法來教，那顯然就會有問題，所以分化之後其實才是重點—你怎麼去教、用什麼方法去教。
- 三、還有一些學科的屬性所需學生的能力是非常清楚界定的，譬如學習數學這種科目分組就比較有意義，因為可以清楚知道學生的數學能力在什麼階段。可是像社會科之類，其實沒有很清楚的能力要求，反而鼓勵合作學習，因為每個學生可能來自不同的社經背景可以作為一種互補，所以我覺得要談分化應該也要分什麼學科屬性。

甄曉蘭教授：

Tracking 系統在國內最大的是高中職的分化，早年還包括有職業取向、升學取向之分。到底分化是不是剝奪學生的教育公平，或說太早分化是浪費等討論，其實在不同國家狀況各有不同。在德國小四以後就開始分化，後來他們覺得要延長，有的州就把小學階段教育延長到六年以後再分化，可是漢堡市長卻曾為改變這個政策而下台，因為有人認為太晚分化是浪費，所以每一個國家遇到分化問題作法各有不同，這個議題是值得討論的。

導讀篇章(2): Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1992). Cognition and curriculum. In P. W.

Jackson (Ed.). *Handbook of research on curriculum*. (pp. 517-542). New York: Macmillan.

導讀人：陳麗華教授

主讀內容：詳見主讀稿

回應與討論

甄曉蘭教授

當初會挑這一篇主要是因為課程的決定都強調學科知識的重要，可是都沒有思考到學生的學習，也就是說怎樣的知識對學生有意義或能配合學生的認知發展。我們在第三年的研究專案進行教師和學生的瞭解時，希望知道學生對學科內容的困難度在哪裡，老師教學的困難在哪裡，maybe 有一些問題牽涉到課程內容

組織上根本就沒有連結到學生學習的過程，這是我當初覺得這一篇要放進來閱讀的原因。

唐淑華教授

這篇文章其實都是 common sense 很基本的，在臺灣的教育有很多教學都可以應用這些認知心理學的概念。比方說當學生閱讀時的放聲思考，其實就是讓學生把讀不懂的地方找出來，透過放聲思考是可以讓我們瞭解學生大腦裡發生什麼事情的很好方式，像自動化一樣。又例如數學教學時，老師應該把自己腦袋裡的過程放聲思考出來：當看到一個題目時，這個題目到底在問什麼，怎麼那麼長啊，我們來想辦法把他簡化，哪些條件是重要的條件。老師透過放聲思考，把他腦袋中那個過程逐步地呈現給學生看，那學生就會知道原來這個題目是這樣在解題。其實我們都希望老師有反思能力，某個部分也是他的後設認知能力，他是不是有辦法把教學過程還原成他當時是一個生手時的學習過程。

導讀篇章(3): Erickson F. & Shultz J. (1992). Students' experience of the curriculum. In P. W. Jackson (Ed.). *Handbook of research on curriculum*. (pp. 465-485). New York: Macmillan.

導讀人：白亦方教授

主讀內容：詳見主讀稿

回應與討論

陳麗華教授

我覺得剛提到「系統性沉默」這個詞真的很好，有時候是被制約的或整個班級的經營氣氛讓學生沉默，所以問學生有沒有問題當然不會有問題。

白亦方教授

有時候這是文化習得性，當進到班級就知道要這樣要那樣，或又如大學教授鼓勵學生發言，可是我們鼓勵了那麼幾十年，還是不講話。

王雅玄教授

因為我們要學生回答我們想要問的答案，或有的老師會說這個發言品質不好，有些學生會覺得問什麼對那個老師而言都 ok 但得不到想要的答案，還有不少學生會自覺問這個問題老師會覺得不是問題。總之，我覺得這是學生在抓老師的「想要什麼」，所以才會沉默。比如說學生就不敢問一個問題：我為什麼要學這個，因為這是個系統性的問題，沒有人要問的問題，但學生心裡可能有疑惑卻不敢問老師。

吳明錡博士生

想請教兩個問題：

- 一、白老師剛提到說其實學生的聲音這經驗或許不好捕捉，研究者在敘事時很容易是把研究者個人的經驗帶入，所以想請教如果研究者要捕捉學生經驗的話，可以怎麼做？
- 二、剛提及系統性的靜默，符碧真老師在 91 年國科會專案做過這類研究，就是

爲什麼學生在課堂上總是靜悄悄，他從文化的觀點去看，文章當中也提到教室裡師生權力關係不對等，所以造成整個社會關係有點是”你們就是權威”，若從社會學角度我們怎麼去看待學生沉默的這個現象。

三、「課程經驗」與「經驗課程」有哪些不同？在我看來好像都是一樣的，這兩個 term 是哪裡不太一樣，如何區別？

白亦方教授

- 一、如何可以真實捕捉學生的聲音，我覺得很重要一點就是一定要有 sense，研究者的性格要讓人相處起來就會知道你有沒有那種特質，人家會不會對你全盤以告，你背後沒有什麼利益衝突或你不是哪裡派來的 spy，也不會去扭曲第一手的聲音，只有這樣學生才會願意告訴你，你寫來也覺得 comfortable，所以捕捉那種 sense 要進到教育現場之後，當然進現場前 literature 要讀的夠。
- 二、至於學生爲什麼會 silence，當然原因很多，權力不對等是確實，因爲學生知道他期初就會被老師評鑑、期末又要被打分數，有時候學生講出來的答案又不一定是我要聽的，所以好像師生都在做鬥，但是學生一定是鬥輸老師的，所以權力不對等是會一直存在，因爲這個結構本身就是不對等，須要靠老師的修鍊跟磨練，所以大學老師真的也該在職進修。

唐淑華教授

我想在權力不對等之外，如果從心理學觀點來看，社會心理學常講”責任分散”，比如今天我覺得不是我的責任時，我會覺得很 relax，又比如只有四五個學生在修課，每一個學生他就會發言，因爲他會覺得那是責任，可是如果擴散成 50 個人的班級，他就會覺得自己在課堂上是 invisible，這不一定是出自權力的關係，那是因爲人在團體中自然就 invisible 不覺得要跳出來，自己只是一個背景而已，所以我覺得那是一種角色的一個選擇吧。

王雅玄教授

我想淑華老師提到的責任分散也是社會學，而不是心理學。其實系統性沈默最主要就是師生共構的文化，爲什麼學生沉默，我覺得大多數學生來上課都還是希望聽到老師的寶貴意見、專家的意見，學生到底要表達什麼聲音，到底要得到什麼，整個就是社會文化下我們師生共構的結果，學生就是來學習，而我們對學習的定義是被動地接收知識，不是主動地去建構知識。

唐淑華教授

可是別忘了這是英文文獻，所以他們這種 silence 也會出現。

王雅玄教授

我是說英國的碩博士班啦，但我想整個中小學應該是更沉默吧。

唐淑華教授

我還是覺得這跟心理學有關，比如我們在民主社會裡大多數的選民都是沉默以對，不會表態要選擇哪位候選人，可是事實上選民是有意見的。社會心理學談的是人在團體中他選擇角色的那個概念，楊照有一套書叫做《如何做一個正直的人》，書中說到民主社會裡，其實我們每一個人常常都保持沉默，但我們必須要

有一種公民意識：假想我們自己的發聲很重要，亦即民主社會裡每一個公民都要被提醒就是你很重要。所以我們在教室中也要常暗示學生說你的意見非常重要，如果你不講話老師可能也保持沉默，類似像這種方式也許學生就會感覺到我不能選擇當沉默的大眾。

林郡雯博士後研究

剛剛大家的想法就是老師相對而言是一個高位、比較權威的部分，我以自己的經驗認為，有時候學生的靜默是爲了要表達對老師的抗議，或是同學團體之間對老師的一種報復，讓老師難堪。此時學生不是怕被點名發言、不是要躲起來怕被注意到、不是認為自己是失敗者，而是在那當下學生 *manipulate* 整個狀況。

甄曉蘭教授

有趣的就是怎麼瞭解學生到底在那個 *moment*，那個 *learning process* 過程當中，他們是怎樣想的，*how do we know*，這是我們研究關心的。所以我們還是鼓勵研究團隊進入教室進行一些觀察，讓學生樂於分享他們真實的經驗感受，而不是回答一些我們比較 *prefer* 的答案，這也是比較關鍵的。下一次讀書會還會有學生經驗課程的討論，今天非常謝謝大家的參與。

散會：中午 12:20。

第九次會議紀錄

時 間：民國 100 年 1 月 22 日（星期六）上午 10:00

地 點：教育學院大樓九會議室

主 席：甄曉蘭教授

出席人員：王雅玄、李涵鈺、吳明錡、林永豐、林郡雯、邱顯忠、唐淑華、桑慧芬、陳以叡、曾祥榕、游秀靜、葉珍玲、楊淑勳、楊婷如、楊智穎、趙惠玲、顏惠君（依姓氏筆畫）

紀 錄：詹美華

◎ 討論主題：學校教育與學生經驗課程、反思學校教育對學生的意義

◎ 結 語：教師發展、文化再造與課程實施

甄曉蘭教授

我們今天有四篇要導讀，我那篇是結尾有點 summarize，前三位導讀兩本書和一篇文章，今天重點主要放在學校教育和學生的經驗課程，透過這個角度來反思學校教育對學生的意義。配合我們的研究專案，我們覺得 staff development 和學校的文化再造，是課程改革之後很關鍵性的議題，所以加上了最後一篇文章。因為時間恐怕不夠，所以請各位導讀人導讀後我們再做綜合討論。

導讀篇章(1)：Cusick P. A. (1973). *Inside high school: The student's world*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

導 讀 人：楊智穎教授

主讀內容：詳見主讀稿

導讀篇章(2)：McIntyre, D. (2002). Has classroom teaching served its day? In B. Moon, A. S. Mayes & S. Hutchingson (Eds.). *Teaching, learning and the curriculum in secondary schools*. (pp. 124-141). London: Routledge Falmer.

導 讀 人：趙惠玲教授

主讀內容：詳見主讀稿

導讀篇章(3)：Powell, A. G., et al. (1986). *The shopping mall high school: Winners and Losers in the educational market place*. Boston: Houghton Mifflin.

導 讀 人：林永豐教授

主讀內容：詳見主讀稿

導讀篇章(4)：Romberg, T. & Price, G. (1999). Curriculum implementation and staff development as cultural change. In M. Early & R. Kenneth (Eds.). *Issues in Curriculum: Selected Essays from NSSE Yearbooks*. (pp. 201-231). Chicago:

The University of Chicago Press.

導讀人：甄曉蘭教授

主讀內容：詳見主讀稿

回應與討論

甄曉蘭教授

謝謝各位導讀人從不同角度來探討學校教育對學生的意義，學生又怎樣來看待，這幾篇文章都在處理這個層面。

吳明錡博士生

- 一、楊老師導讀部分，老師最後反思第三點提到，有關學生經驗研究我們如何在深度、廣度、同時性、歷時性，以及局內人與局外人等問題之間取得平衡，那麼有沒有辦法把學生經驗研究導向應用層面與「評鑑」做結合。比如說現在大學都強調學生經驗的重要，及希望透過學生經驗來反饋到課程教學或學校制度的改變之上，可是，如果我們只是研究這樣片片段段之學生經驗的捕捉，好像也沒有辦法對學校制度或課程的改變有太大影響，所以有沒有可能把學生經驗研究跟評鑑關聯，比如透過高等教育資料庫，把廣度擴及大一到大四，透過學方一些自主性校務研究來把學生經驗課程與評鑑 match 起來。
- 二、趙老師導讀部分，不知作者提到「教師教學制度」是指什麼，因為老師在教學現場很大程度都會受到制度的一個干擾。個人在服務的學校有推書院制度，其實不論在大學的課程改革或推所謂的書院生活學習這樣的概念，空間的改變是很需要的，所以不知老師您的評論是想要表達，空間的改變並不是影響老師教學行為的一個主要原因？還是有其他的意思？
- 三、林老師導讀稿第五頁提到「輔導員真正抱怨的並非這些繁重的工作，而是這些工作使他們實踐輔導員真正的專業」這句話我看不太懂，如果他們能夠實踐自己的輔導專業不是很好嗎？那他們為什麼要有抱怨？

楊智穎教授

我們透過課程綱要研究想要回應學生的需求，這樣是比較片面性的作法，我蠻贊同。我們如何兼顧大部分學生的經驗，或取得一個比較平衡點的那個均值，除非透過大量問卷調查去瞭解，否則就只能針對少部分學生，而且不同學校還有不同的學生經驗。我覺得那個學生的經驗其實是很動態，一剎那的經驗搞不好也會改變，所以我們到底要掌握什麼樣的學生經驗是我一直在思考的問題，因為在不斷改變的過程中，怎麼去取得一個學術經驗跟學生生活經驗的結合，是值得反思的。

趙惠玲教授

作者在這篇文章裡沒有很清楚定義什麼是「教室教學制度」，大抵上作者認為教室教學制度看起來就像我們現在一般習常見到，學校裡一個老師在教室中對著很多學生進行講述、安排教學活動或安排林林總總，都要受到課表的限制，很多學習的經驗是被留在課堂裡，文中也比較明確的認為：學校傳統建築物顯然是一個限制，所以我才會提出教室教學制度應該不盡然只是空間、物理性的空間，

換句話說，我覺得當這個物理性的空間因應教學需要而改變時，相信對學生的學習一定會有一些影響，但是制度就是這樣，也許再過三十年之後我們又發現其實教室把學生關在一個老師可以觸及的空間裡是蠻好的，所以把一些人的因素歸結到思考因為制度的問題，這是一個思考點，但我也擔心這樣思考點是不是未必盡然。

林永豐教授

我這裡可能寫得不是很清楚，作者的意思是如果學生太多就沒有辦法好好去把輔導的事情做好。

王雅玄教授

一、對今天主題我有個疑惑，就是那個學生經驗。我同意剛剛討論的：學生的觀點、經驗是不斷地在變動，就學生經驗而言，學生指的是誰，如果把一個個學生擊破，會發現學生是沒有自己特別的主張和意見。以我們的研究而言，訪問一群學生，他們可以有很多意見和想法，但如果把他們一個個分開，就訪問不出意見，都說是別人的意見，我們想找出是哪個人的意見，結果是沒有這個人，只有一組學生共同的文化在那裡，但不知道是誰，好像也沒有那個人。所以，我們在探究學生的時候，到底「學生是誰」，我們要怎麼樣去詮釋這些所謂學生經驗，這些學生經驗是什麼經驗、是誰的經驗、是誰有辦法去詮釋或解讀他，有時候問學生他也說不出來，那老師能夠去說他是什麼意思嗎？那到底誰能夠去描述學生的經驗？這是一個很有趣的問題。

二、Shopping mall 那一篇有很多含意，當我們回到學生的主體性、學生的選擇性，學生到底根據什麼去選擇，我覺得如果就個別學生他根本是不知道，他會希望大人提供建議來引導他比較好，但這是一個很嚴重的問題，在我們強調學生經驗的研究裡，到底學生要怎麼選擇經驗？結果學生往往就會用那個共同的次級文化，但是那個次文化是誰的？有沒有這個人？我覺得應該是沒有。

三、有關惠玲老師提到，我們在歸咎事情的時候都會歸咎人、很少去歸咎制度，以霸凌為例，一直在歸咎校長、一直在歸咎人，但是一個校長怎麼可能對整個學校霸凌文化產生影響或作用，到底制度出了什麼問題，這個系統出了什麼問題，也許這一篇可以給我們一些想法。

甄曉蘭教授

一、這後面也潛在一個迷思，有時候我們想要萃取一些所蒐集到的資料時，我們就也想要放諸四海都能夠解釋所有，其實這是不可能的，只能從不同的角度、不同的群體做 *partially understanding*，可是，我們要很清楚的是，當我們在做訪談或資料蒐集時一定要瞭解是誰在分享這樣的經驗，這樣的經驗不可能夠含括所有人的，就是 *humbly understand the reality*，因為每一個人的經驗都不同，每一個人的觀點也不同，可是總是要瞭解學生們怎麼想怎麼說，因為我們也需要是能夠回饋一些意見給老師、給決策者、給行政人員等。

二、教室教學是不是過氣了？或者老師是不是服務在 *moment* 這個當下？因為我

們的教材、課綱是預備給學生傳承，可是也預備給他們面對未來，專家學者們認為這些東西都很有價值一定要塞進課程，所以誰都不肯讓不肯刪，全部都要丟給學生學習，以至於課程的選擇就像那個 shopping mall，真是眼花撩亂。

唐淑華教授

- 一、從永豐這篇文章談起，高中在美國是 k 到 12 的最後四年，所以其實學生流失率很高，使高中成為美國教育裡問題很大的一塊，要解決未婚懷孕、輟學流失率，學校一定要用 accommodation 那個概念，提供更多適合的套餐供學生選擇。我們的高中不同於美國，因為我們其實已經篩選過一次了。只不過閱讀這篇文章時，還是覺得美國的教育裡有一個非常可取的精神，就是他們提供給學生的 choice，因為他們的學生很早就必須面臨 choice 的問題，包括怎麼選課、跑班上課等，他們其實已經很像在念大學那種概念，而且高中生就可以開車，可以做很多社交生活的擴展，所以學校一定要某種程度地回應學生需求，要不然學校無法存活下去。
- 二、回到趙老師那個議題，作者把 education 等同於 schooling，等同於 classroom experience，狹隘了 education 的概念，學校其實可以提供非常多類型的課程，包括服務的課程、課外活動都是學習的一部分。讀這篇文章感覺作者好像就是教室中那個老師，他選擇忽略家長或學生的一些經驗，所以難怪最後結論會導出：學校教室是不是還適合存活下去，因為學生的經驗這麼複雜，他們處在資訊豐富環境裡，而我們還處在一種工業時代，認為所有知識都是一種囤積式的，學生是從老師這邊獲取學習資訊，可是事實上這是一種荒謬的假設，學生知道的東西可能比我們更豐富，所以教學不能不回應到學生的經驗。
- 三、楊老師那一篇提到學生經驗是一直在變動的，我的想法是如果從表面上來看會覺得是變動，可是背後其實有一些需求是很一致的。當學生在思考過程中那個 barrier 不見了，他的學業目標這個需求就會浮現出來。有一份研究顯示臺灣的中學生，他們在校的目標是什麼，22%學生認為是社會目標比較強，21%學生才是學術目標，所以在臺灣這麼升學競爭的制度底下，學生到校是因為同學、朋友在那裡，所以談學生經驗我們得要先抓清楚，談的是學術目標、還是社會目標，而如果我們一直以爲我們提供的就是學術目標，那可能我們走錯方向了。而爲什麼很多學生在學校都那麼痛苦，可能很大一個原因是他們在學校沒有朋友、充滿疏離感，或跟老師的關係是很薄弱，而且他可能找不到一個老師可以幫他，所以可怕的是，我們花很多力氣在教學生，但卻常忘掉了師生關係那一塊。

甄曉蘭教授

- 一、我們的專案在前幾次讀書會討論教師的課程詮釋、實施與過程，這幾次討論學生的經驗及學校教育對學生的「意義」，亦即要瞭解學生對所學內容是否覺得有意義，從學生的觀點來探討課綱委員認為值得學習的內容是不是學生認為有意義的內容。

二、另一部分我們的專案要探討學生對課程綱要或教科書或這些學習內涵的一些「評價」，這些課程經驗或學習經驗受到怎樣因素或文化的影響，亦即學生他們的詮釋或解釋當中受哪些因素影響，以致於會產生這樣的經驗、概念或說明。相對地，我們也回過頭來探討老師的課程詮釋，包括受教室教學制度或者是整個教育外在環境的影響。

三、我導讀這一篇〈Curriculum implementation and staff development as cultural change〉提及 culture 文化是教育系統當中很重要的一環，並指出 planned change，在課程上做有計畫的改變使課程創新，作者分別「文化」、「教師專業發展」及「學校文化的改變」三個角度切入，因為課程改變會牽動到學校文化也需要改變，作者區分改變有兩種類型：一種是浮面的改變，無論在課程或教學上只談到所謂調整作法的部分，好讓實務能夠做的更好、更有效率等；一種是深沈的改變，是指改變背後對深沈的那個 value 和 tradition 的一個因應和處理，因為 radical change 一定會碰觸到傳統和價值系統，如果我們沒有來處理這一塊，我們只是依賴在 technical 層面的處理或是課綱的改變，以為學生的負擔會減輕，壓力會降低，其實仍是沒有去碰到那個 tradition 部分。

四、作者認為要做根本的 radical change，一定會處理到三個層面 assumption 的調整：

- (一) 師生 work—不只老師要做些什麼，學生本身也有 learning task，這種 assumption about work，work 是 about teachers' work and students' work 兩個層面。
- (二) knowledge—重點是 knowledge distribution、knowledge mapping 等，這篇文章沒有用到 knowledge mapping 可是作者覺得 assumption about knowledge 也會牽動到。比如說歷史知識應該怎樣撰述才叫 radical，就是 assumption about knowledge。
- (三) professionalism—教師專業要怎麼被訓練、需具備哪些專業能力、要怎麼來處理 specialize 這部分。

此外，作者認為我們在因應變革的時候，不要忘記那個 persons in schools 那些在學校裡面的人，我們常常只是將課程內容、大綱調整而已，忽略那個 persons in schools，問題是學校最關鍵就是這些人。

五、因應課程計畫性變革將出現三種層面的計畫，有的是 the research-development-diffusion perspective 比較是外來的，也有人關注到 the social-interaction perspective，這第二層強調要互動，可是第三層就強調 the user-as-problem-solver perspective，更多關注到怎麼從使用者開始做一些診斷，不是直接告訴他們課程要怎麼改，而是 nondirective help 只是協助他，讓他們自己來找到他們的出路，鼓勵這些 user 發展自己的作法和策略等。有關這部分是我們前幾年師大教育評鑑中心推動計畫時發現難為的地方，就是當我們以學校老師為主體時，幫忙診斷並提供資訊告訴老師可以怎麼做，邀請

老師一起參與和互動，可是老師們還是說沒有時間，只希望直接獲得材料和處方，所以你希望他 as a problem solver 也不容易，在現有的學校制度下，我覺得這些老師們的 recommendation 還蠻有意思的。

- 六、作者提出一個 cultural change 建議，第一層面是要 identify traditions that are being challenged，變革會碰觸到一些傳統，如何挑戰這些傳統，是我們必須釐清的，然後我們才能夠來做相關的因應和預備。第二層面要發展 develop a dissemination plan 就是去推動一個計畫，然後更重要的是 and materials to support dissemination，必須有 material 被發展出來，才能夠推廣也才有助於推廣，否則單純一個 idea 而沒有發展一些 material 或者是可用的東西讓老師們可以操作以進行改變的話，那將只是喊喊口號、敲鑼打鼓，終究是動不起來的。那第三層面 use a systematic monitoring plan 就是一個系統性的督導系統、一個督導計畫，我覺得當推動補救教學或一個課程方案，必須也要有督導系統的監製，才可能讓方案落實。透過這篇文章梗概介紹，我們可以發現課程改革或很多計畫往往無法產生可操作、可預期的大層面影響，是因為我們常忽略這個 radical change 所需要的一些相關預備，因為一個 cultural change 牽涉到文化領域的一個變動，還要從老師預備開始才能啟動變革。
- 七、在此做一個結尾，希望回到專案上，我們都能看到老師和學生他們如何對課綱的評價，他們的埋怨是什麼，而不是各自把專案報告寫完而已，我們企圖瞭解課程改革下的 reality 以及 identify 所 challenge 到的一些傳統，我們可以提供一些比較積極性的建言，譬如怎麼來預備相關的 materials to support，要怎麼來 disseminate，怎麼來做 staff development，怎麼來發展一些有用的 material，或者是 model for operation 等等，我們的研究不是一年一年斷裂的，而是說這一年(第三年)我們從 user 角度來觀察，即實際上使用教材及被影響的 clients 的角度，反饋到對課綱(第一年研究主題)或教科書(第二年研究主題)修訂的影響，如此一來，我們才可以使這個專案變成三年一貫具有 cohesion 的 study，這大概是從作者這一篇文章得到的啓示。我鼓勵大家看這一篇，因為包括 assumption 的改變，從 work·knowledge 到 professionalism，都足以提供我們一些思考的方向與建言。謝謝大家。

散會：中午 12:15。