教育研究集刊
第四十九輯第一期　2003 年 3 月　頁 63-94

教師的課程意識與教學實踐

甄曉蘭

摘　要

教師是課程改革成敗的關鍵因素。本文特別從教師的課程意識與教學實踐的角度，來重新省思教師在課程改革與教學革新中的主體性角色，藉之激發教師的課程批判意識，促進教師在教學實踐上的更新與突破。本文首先透過課程領域相關研究文獻的分析，來探討教師在課程發展與改革中的角色定位；接著從批判教育學與解放教育的觀點，來架構教師課程意識的內涵，並且從教師對專業知識的覺知、對自我的覺知，及對環境的覺知三方面，來討論課程意識所涉入的實務覺知；然後延展教師信念以及教師發展的敘事研究論述，從課程意識主導課程的教學轉化、教學實踐激發潛在的課程潛力，及課程批判意識促成課程與教學的改進三個層面，來解析教師課程意識與教學實踐的互惠關係；最後，則提出有效提升教師批判課程意識的途徑，包括教師個人的哲學思維、教師與他人的對話行動，及教師公開分享實務生活經驗。

關鍵字：課程意識、教學實踐、教師角色、批判意識

本文作者為國立臺灣師範大學教育學系副教授
電子郵件為：sharon@cc.ntnu.edu.tw
投稿日期：2002 年 10 月 31 日；採用日期：2003 年 2 月 14 日

Bulletin of Educational Research
March, 2003, Vol. 49 No. 1 pp. 63-94

Teacher's Curricular Consciousness and Pedagogical Praxis

Hsiao-Lan Sharon Chen

Abstract

Teachers are the key to a successful curriculum reform. In order to encourage teachers' critical curricular consciousness for renewed, innovative pedagogical practice, this article attempts to reflectively highlight the teacher's autonomous role in curriculum reform and instructional innovation from the aspect of linking teachers' curricular awareness with pedagogical praxis. Firstly, the author reexamines the teacher's role in curriculum development and reform based on a review of the literature in curriculum field. Secondly, building upon the perspectives of critical pedagogy and liberating education, the author constructs the meaning of teachers' curricular consciousness and its practical knowledge base through the exploration of teachers' awareness of professional knowledge, awareness of self, and awareness of environment. Thirdly, in order to lay out the reciprocal relationship between teachers' curricular consciousness and their pedagogical praxis, the author makes her analysis from three practical aspects, which are: (1) curricular consciousness directs pedagogical transformation; (2) pedagogical praxis provokes potential curricular consciousness; and (3) critical curricular consciousness enhances the improvement of curricular and pedagogical practices. Finally, the author provides suggestions for raising teachers' curricular consciousness through three approaches, namely encouraging teachers "to do" philosophy, encouraging teachers to have dialogues with others, and encouraging teachers to share their personal life story/experience or practical knowledge with others.

Keywords: curricular consciousness, pedagogical praxis, teacher's role, critical consciousness

Associate professor, Department of Education, National Taiwan Normal University
E-mail：sharon@cc.ntnu.edu.tw
Manuscript received: Oct. 31, 2002; Accepted: Feb. 14, 2003

壹、前 言

什麼是今日教師可以忽略的爭議概念，如關聯性、適切性及價值？在不盡然都很友善的「教學」界中，什麼是教師可以逃避的決策挑戰與複雜性？如果他可以學著「提升批判意識」，他或許可以解放自己而有更好的理解與選擇，他或許可以解放自己而有更好的反省行動……按著他的自由行事、試著每一天成為「他自己」[1]。(Greene, 1973: 7)

面對接連不斷的教育改革政策，特別是九年一貫課程改革，無論是改革推動者、政策制定者、學者專家、行政人員和家長，都將改革成功的期許，加諸於在教學實務第一現場的教師身上，讓許多教師覺得壓力沉重、不知所措。相較於以往的課程，九年一貫課程改革最大的挑戰，來自於將原本分立的學科課程，整合成七大學習領域的教學實務。雖然自九年一貫課程總綱公布以來，各縣市政府教育局和教師研習中心都積極展開各種宣導、研習活動等配套措施，然而，教師在面臨科目的整併、課程的統整、教學時數的調整，以及與其他教師的協同合作方面，都認爲是前所未有的大挑戰。有的教師賣命地全力投入改革，然後安慰自己：「不要想太多，努力做就是了。」；有的教師會很有技巧的「應付」，儘量閃避改革可能對現況造成的衝擊，但也努力避免讓自己成爲績效不彰的代罪羔羊；也有的教師則以不變應萬變，等待大局底定，大家發展出固定運作模式之後，再來移植借用即可。無論如何，教師對課程改革所抱持的態度、所涉入的思維、所產生的覺知、所帶出的行動，絕對關係著課程改革的成效，也牽引著教學實踐的走向。

[1] Maxine Greene 的語言蘊藏了許多詩的語言和哲學的語言，並不是很好翻譯。原文中 Greene 提到教師如果可以學著哲學思維（doing philosophy），他或許可以解放自己……基於 Greene 主張哲學思維有助於教師提升批判意識，為配合本文的主題文脈，本段譯文便以「提升批判意識」來延展其概念。另外，本段引文最後一句的原文為"trying each day to be"，因為"to be"具有非常豐厚的可能性意涵，為求中文文句的完整，僅以其主要指涉，象徵性地譯作：試著每一天成為「他自己」。

在推動課程改革與教學革新之際，各個學校是否能改變原有的運作機制和重建學校文化生態，讓教師在參與學校課程發展與實施的過程中，確實發揮理想做到實質的教學改變，當然是當前極重要的議題，許多學者專家便針對相關的配套措施與理想的學校行政運作情境，提出了許多具體的建議（例如吳清山，1999；林明地，2000；高新建，1998；黃政傑，1999；黃嘉雄，1999；甄曉蘭，2001；歐用生，1999）。然而，誠如 Giroux（1988）所呼籲，任何教育改革建議，不能忽略教師在改革中所能貢獻的智慧、判斷與經驗，唯有教師的主動參與，才是學校教育改革的成功關鍵。除非型塑學校文化、落實課程改革的關鍵份子——教師，能夠正視其在課程發展與改革中的主體角色，並且對自己的信念、價值、教育理想、實務知能，以及外在環境的挑戰，有所覺知和了悟，而願意突破習以爲常的的教學現狀、願意積極投入課程與教學實務的更新，否則學校的課程與教學不太容易產生實質的改變。

根據 Freire（1972, 1973）和 Greene（1973, 1974）對於批判教育學（critical pedagogy）及解放教育（liberating education）的主張，教師的「意識覺醒」（consciousness-awaken）是教師建立主體性、發展自主性、活出「解放教育」理想的重要關鍵。教師必須對自己以及所身處的實務世界有更多的覺知，能夠質疑、挑戰「習以爲常」的作法、現象、限制和權力結構，能夠反省「習焉不察」的價值、信念、潛力和知識體系，才能夠敏銳到實務現象背後的潛藏問題和改革需求，也才能判斷改革政策、口號和作法的正當性與合宜性。針對教師的意識覺醒，不少課程學者主張從「啓蒙」（enlightenment）過程中，追求課程意識形態的突破；從「彰權益能」（empowerment）的實質裡，尋求實際課程決策的參與；更在「解放」（emancipation）的理念下，企求公平合理的課程實踐（甄曉蘭，2000b）。認爲教師的課程意識在獲得啓蒙轉化之後，必能推敲出合理、合宜的教學實踐行動，來爲學生爭取理想的、解放的學習機會（Freire, 1973; Greene, 1973; Giroux, 1988），擺脫填鴨教育的夢魘[2]。

[2] Freire（1973）將教育實踐分為解放教育（liberating education）和填鴨教育（banking education），他極力鼓吹教師實施解放教育而揚棄填鴨教育。

基於此，本文從批判教育學的「意識覺醒」觀點出發，企圖透過教師課程意識與教學實踐的理論建構，來重新省思教師在課程與教學實踐上的主體意識與自主權能，或許可以藉之更新教師的課程意識，變化教師的教學實踐內涵與方式，促使教師認知「教師乃是課程的創製者」（teacher as curriculum maker）以及「教師乃是課程潛力的主導者」（teacher as curriculum potential），鼓勵教師們在自己的教學專業世界中，勇於嘗試一種富創造力、解放精神及批判意識的教學實踐，尊重其自身所擁有的實務知識與專業自主權，努力拓展自己的潛能，爲學生創造最佳的學習機會與經驗，使課程與教學成爲生動活潑、富創意、有意義的教育實踐活動。爲了鋪陳教師課程意識與教學實踐的論述基礎，本文首先透過相關課程研究文獻的分析，來探討教師在課程發展與改革中的角色；接著，本文特別引介批判教育學對「意識」概念的解說，來架構教師課程意識的內涵[3]，並且連結有關教師思考與教師知識的研究發現，來解析教師課程意識所涉入的實務覺知層面；然後，根據教師信念以及教師發展的敘事研究發現，本文大膽地延展相關論述，來建構教師課程意識與教學實踐的關係；最後，本文則從教師的立場，來討論提升教師課程批判意識的途徑，並且提出相關建議。藉由本文的綜合評述以及立論嘗試，或許能爲教師在課程與教學中的角色提供新的思考方向，或許也能爲相關的實徵研究提供新的理論參照架構[4]。

貳、教師在課程發展與改革中的角色

在早期的教育論述中，課程與教師是各自獨立的研究論述，有關教師及教師

[3] 雖然批判教育學較缺乏學校實務改進的系統性論述，但其批判論述中的可能性的語言（the language of possibility），卻強調了教師的主體性以及教師在改革過程中的積極角色，有助於重新體認教師角色與教師工作的潛在轉化效能。基於當代課程論述中，以批判教育學對教師的主體性及教師的意識覺醒議題，有較多的論述與討論，因此本文特別引介批判教育學的觀點，來發展並架構教師課程意識的內涵。

[4] 本文乃是國科會專案研究（NSC91-2413-H-003-043-FB）之理論建構部分，為後續之實徵研究部分提供理論參照架構。

角色的概念，多源自於教育哲學文獻及有關於知識、學習、人類本質、和社會生活等理論，教師在課程文獻中並非重要元素，若有任何關聯性討論，也只是將教師視爲課程與學生之間的工具性仲介角色。根據 Clandinin 和 Connelly（1992）的分析，直到 Tyler 和 Schwab 的課程論述[5]提出後，教師在課程發展中的「課程創製者」（curriculum maker）角色才開始浮現，雖然仍然強調課程是「目的」（ends）而教師教學是「手段」（means），但教師的角色並不是被動的課程傳遞者或執行者，而是負有選擇和安排學生學習經驗的重責大任（Tyler, 1949），是課程共同要素（curriculum commonplaces）中不可或缺的重要原動力（Schwab, 1973）。

爾後，陸續有許多關切教師課程角色的論述，但多半出自於學校課程改革的相關研究文獻中，紛紛指出教師實務知識、信念、態度和價值等，對學校課程發展與實施的成效具有關鍵性的影響（例如：Kimpston, 1985; Kremer & Ben-Peretz, 1980; Leithwook & MacDonald, 1981）。基於課程改革多爲目的取向，較多關注於達到目的的手段與技術，在課程改革文獻中，課程大多被視爲學校革新的工具，而教師則是居間促成預期課程改革目標的重要推手，因此教師常被置於衡量「教育意圖」與「教育結果」、「課程政策」與「課程實施」落差的影響因素，若學校課程發展與實施的成效不彰，教師便常常成爲被批判的對象，被指爲課程改革的最大阻力與障礙。或有不少文獻從積極層面分析教師在課程發展與實施中的重要性，藉以呼籲教師積極參與課程與教學的革新（例如：郭玉霞，1996；甄曉蘭，2001；Crandall, 1983; Lieberman, 1987; Spillane, 1999），基本上，在課程改革脈絡下的相關研究與討論，雖有助於從目的與手段角度來展望教師在課程發展與實施中的關鍵角色，但多少還是侷限了「教師即課程創製者」的主體性角色（Clandinin & Connelly, 1992），教師多半還是被告知（或被期許）應該要做些什麼、怎麼做。

然而，誠如 Schwab（1983）所指出：

[5] Tyler（1949）出版的 *Basic Principles of Curriculum and Instruction* 一書中，花了極大的篇幅討論教師應如何選擇教育經驗來達到教育目標，以及如何組織教育經驗來幫助學生學習；Schwab（1973）在"The Practical 3: Translation into Curriculum"一文中，提出課程共同要素包括了：教師、內容、學生及環境，並說明了教師在課程慎思籌畫中的重要性。

> 教師將不會也不能夠只是被告知要做些什麼……教師無論如何不是生產線上的操作員，也不會如此表現……在實際教學中，不知有多少教些什麼及如何教的聰明建議，都可以或必須予以調整和變更。教師實踐是一種藝術，做什麼、怎麼做、和誰，及該以怎樣的速度等，每天發生數以百計的瞬時抉擇，而且是每一天和每一組學生都會發生不同的抉擇時刻。沒有任何命令與指示能夠規劃得如此完善，以致能控制「教師」的精巧判斷與行為，使之做出經常性的即時抉擇，來符合每一個不同情境的需求（Schwab, 1983: 245）。

有關教師與課程的關係，勢有必要從教室層級的課程與教學實務來理解，並且對教師的角色予以重新定位。有感於一般教育研究者對教室中所發生的事件知道的太少，Goodlad（1969）多年前便極力呼籲教育研究應對教室層級的課程實踐與教學轉化付出更多該有的關切，Jackson（1968）也特別透過其《教室中的生活》（Life in classroom）寫實故事，來展現教育研究應對教師在教室中的課程與教學實況有所了解。而這樣的呼籲，或多或少促使教育研究開始正視教師在課程與教學實務中的角色，了解到教師在實際的教室教學情境中有其課程決定的主體性。有的學者提出了教室中教師與學生共創課程的「課程潛力」（curriculum potential）概念，強調課程的潛力有賴於教師的教材詮釋能力及其專業的想像力（甄曉蘭，2000b；Ben-Peretz, 1990）；有的學者則進行教師思考（teacher thinking）的探究，企圖了解教師在課程與教學實務中的思考過程及教師實務知識是如何影響課程與教學的（Clark & Lampert, 1986; Clark & Peterson, 1986; Cornett, 1990; Elbaz, 1983）；特別是有關學校本位課程發展的研究論述（高新建，1998；歐用生，1999；Marsh, Hannay & McCutcheon, 1990; Sabar, 1983, 1985, Skilbeck, 1984），以及有關課程行動研究的相關論述（陳惠邦，1998；蔡清田，2000；甄曉蘭，2000；Carr & Kemmis, 1983; Elliott, 1978; Stenhouse, 1975, 1980），更是大大提升了教師在課程改革與教學實務上的主導性地位，教師成爲課程決策者與研究者，可以改變教學實務、追求專業權能，並且參與課程決定的政治運作。

雖然在教師課程行動研究論述中，似乎看見了教師得以「解放」（become emancipated）的色彩，但實際上，卻還是不免落於理論說辭（theoretical rhetoric）甚於實質體現的窘況，誠如 Clandinin 和 Connelly（1992）所批評，大部分有關課程改革、教學研究、教師思考、行動研究等論述，大都從「研究意像」（images of research）的基礎，來對教師角色提出分析與說明，而不是以「教學意像」（images of teaching）的基礎來予以解說。也莫怪在討論課程發展與改革中教師角色的文獻中，也有不少論述批判檢討教師在課程發展與改革中是如何被對待的，藉以反省工具理性及官僚體制（bureaucracy）對教師專業自主的貶損，並且呼籲教育改革者與決策者重視教師在課程計畫與教學實踐上應有的自主角色與專業定位（例如：郭至和，2002；Giroux, 1988, 1994; Helsby & McCullock, 1996），Giroux（1994, 1988）便極力強調教師應被視爲具有自主知能、政治批判意識，及負有教育使命的「轉化型知識分子」（transformative intellectuals）和「公眾的知識分子」（public intellectuals），是能主動、負責地檢視並改善學校的課程與教學實務，而不只是受過專業訓練的高級技師，只會按部就班、有效地達到他人爲之預設的目標與表現而已。

基於對教師「教學意像」的關懷，近年來，有越來越多課程研究與論述開始關注到教師在課程與教學實務中的主體性角色。有的學者實際進入實務現場，了解教師做些什麼、是如何處理實務問題的，藉以修正對教師工作意像的普遍性認知（Lampert, 1985）；有的學者則延展教師思考的研究，從教師的隱喻（metaphor）來理解教師是如何看待其生活世界、建構其專業世界的（Munby, 1986）；有的學者則是透過教師實際教學經驗與生活故事，從教師的觀點來描繪教師的教學意像、敘說教師的實務知識，進而重新定義教師在課程發展與實施過程中的主動創塑角色與運籌帷幄地位（Clandinin & Connelly, 1986, 1992; Connelly & Ben-Peretz, 1997; McCutcheon, 1996, 1997）。透過這類的研究與論述，不但強化了教師的主體性，更幫助教師透過自我省思，來重新評估，及深入探討自己的實務理論與行動表現，進而有意識、有覺察力地重新認識所熟悉的生活世界與實務知識，然後產生新的理解、新的意像與行動。誠如 Pinar（1986）所指出，當教師透過再現個人生活經驗（生活史），有意識地覺知個人所處情境與所秉持的信念假設的時候，將能超越既有假設與信念的限制，而能夠透過新的理解在情境中來調適自我，能敏

銳地運用所知來面對未知與挑戰，也能掌握有利條件來解決實務問題和改變所處的教學情境。

針對教師對其生活世界與生活經驗產生新的覺知的重要性，Greene（1973）在其《教師即陌生人》（*Teacher as Stranger*）一書中有相當貼切的描述：

> 從陌生人的觀點來看每一天的現實世界，是以探究、驚奇的眼光來看待所生活的世界。就像從居住很久的他鄉回到家一樣，返鄉者會注意到環境中他以前從未注意到的細節與類型，他發現他必須思考本地的儀式與習俗，好讓其再次產生意義，有時他會感覺到他與全然待在家中並視熟悉世界為當然的人有段距離……現在從新的眼光來看，他不能視文化類型為理所當然……為使其再次產生意義，他必須根據他有所改變的經驗，來詮釋並重新組織他所看到的事物，他必須有意識地進行探究（Greene, 1973: 267-268）。

> 「教師」愈多擴展和改變他看待其生活世界的觀點，他將愈趨理性，也將「知道」更多。他所學習的學科內容、他所喜歡的藝術經驗及文化所提供的秘訣，都對其一般常理的發現、概念的覺知及個人的知識能有所增補。幸運的話，他將能建立一個多面向的知識庫、一個多樣的構思，來協助他組織他的生活經驗。如此做達到某個程度，他的觀點將更多樣化，而且他將會發現他自己生活在一個日益增長、更具意義的世界中（Greene, 1973: 8-9）。

的確，唯有當教師能正視自己的角色與生活，願意從新的觀點、運用新的思維，來重新檢視過往「視爲當然」的課程實務與「習焉不察」的教學實踐，才可能有所覺醒（awakening），才可能激發「課程意識」（curricular consciousness）、促進「教學覺知」（pedagogical awareness），進而讓課程的改革產生個人的意義，願意採取積極的行動，使之生根落實在教室的教學實踐中（甄曉蘭，2000b），無可否認地，教師的內在視野（inner horizons）若沒有得以拓展的話，是很難藉由外在的要求或誘因，讓其教學實踐產生實質上的革命性突破。這也是爲什麼本文

不從教師應具備怎樣的知能來談課程與教學的改進，而是要從教師的課程意識及其對實務的覺知層面切入教師的可能作爲與影響。畢竟，教師是具有反省能力、能積極行動的實踐者，其地位與角色絕不能被矮化爲學校科層體系中的專業技術人員（Giroux, 1988），爲扭轉技術取向與工具理性下的教師專業定位，教師意識的覺醒，將有助於教師超越「高級技師」的角色，脫離 Freire（1972）所謂的「被殖民的心理狀態」（colonized mentality），而願意在課程與教學實務上，積極發揮自主意識、承擔專業職責。

參、教師課程意識的內涵及其實務覺知層面

一、課程意識的內涵

「意識」（consciousness）有多重層面的意涵，或泛指所有的心智經驗（mental experience），或專指對外在環境的覺知狀態（a state of being aware），長久以來，在哲學與心理學領域，有許多相關的辯證與複雜的分析。一般而言，常被應用的解釋有兩個層面：第一個層面指稱，只要一個人的心智活動持續進行著，他便具有意識，而當他的感覺、構想、思考、慾望等受阻而停滯的時候，他便沒有意識，在此概念之下，所謂的「意識」和「經驗」及「覺知」具有同樣的意涵；第二個層面則強調，意識意味著一個人對其心智過程的覺知，透過內省（introspection）他可以獲知一些他個人所感知（sensing）、思考（thinking）、和感覺（feeling）的事物（Dashiell, 1982: 610）。本文對教師課程意識的探討，並不企圖涉入深奧的哲學辯證，也不打算引介複雜的心理學精神分析，主要採一般性的意識概念，立基於批判教育學的觀點（Freire, 1972, 1973），來解說教師課程意識的內涵及其在教學實踐上的重要性。

從教育學者的觀點來看，意識是人的一種基本本質（Macdonald, 1988），是注意力的產物，是一種覺知型式（Eisner, 2002），而這注意力常受到過去的經驗和當前的需要及目的所引導，覺知則與敏銳度密切相關。任何欲脫離獨斷情勢、體制束縛的「解放」訴求，都需要從「意識覺醒」開始，然後在態度、價值、道德和

觀點上有基本的改變，進而促使外在環境、社會、文化結構產生變革。Freire（1972）認爲解放是一種實踐（liberation is praxis），人透過對生活世界所採的行動與反省（reflection）來改變其生活世界，他特別鼓勵運用批判反省來組織思考，藉以導引人從單純的認知朝向更高的認知發展，讓人理解造成現實狀況背後的原因，才能對所希冀建構的現實世界（reality to be produced）有較清楚的概念。Freire（1973）特別將意識區分爲不同的層次：天真意識（naïve consciousness）、魔術意識（magic consciousness），及批判意識（critical consciousness）。他認爲天真意識視因果關係是靜態的、既成的事實，所以其概念常常是被蒙蔽的，會天真的以爲其優於事實，並且可以控制事實；魔術意識則是宿命論者，認爲事實和構成要素是更高的權力，不但受制甚至屈服於事實，所以常常束手順從無法抗拒的更高權力；至於批判意識，則總是將因果關係訴諸於分析，認爲今日的真理在明日未必爲真，事實與事物不過是經驗性的存在於其因果、情況的關係中。當然，Freire 所倡導的批判教育學，便是要教育人們從天真無知轉向批判意識，好帶出「豐沛的實踐」（plenitude of praxis），致力於生活世界的轉型。

應用 Freire 的觀點在當前的教學實務現場，就教師面對課程改革所須扮演的角色，以及所須投入的教學實踐來看，本文所企圖架構的課程「意識」當然就不是單指教師的內在狀態或內省而已，也含涉了教師對外在教學實務的一種涉入和推進，包含了教師處理教學內容、材料、活動及接觸學生的多元方式，而這些方式背後則潛藏了許多領悟、判斷、相信、記憶和想像等認知活動；另外，課程「意識」更含涉了一種精神上的努力，企圖把持住意識行動背後的意義[6]。而這樣的課程意識所反映的「課程」概念，乃是將課程視爲一種「實踐」（praxis），而不只是所謂的「成品」（product）而已（Grundy, 1987），也就比較接近課程拉丁文字根 *currere* 的原始動詞意涵——running the race，著重於個人經驗過程的再概念化知能（Schubert, 1986）。在這樣的概念之下，課程是一種動態型式（a moving form），與教學相互交融轉化，並且與外在環境相生相衍（co-emerging with the world）（Davis, Sumara & Kieren, 1996）。因此，教師課程意識的認知活動，除了包括了教師對內在實務知識的覺知之外，也涵蓋了將內在實務知識轉化成與外界互動及實務實踐的心智思考，以及對教學實踐行動的緣由、價值，及成效的深層批判反省（critical reflexivity）。而這樣的內涵，當然超越了甄曉蘭（2001）在「課程方案的教學實踐與轉化」一文中對課程意識的簡單解說[7]。

[6] 本段解說的概念引介自 Greene（1974）：Cognition, consciousness, curriculum 一文中，Maxine Greene 對意識的內涵與特質的看法（Greene, 1974:71）。

基本上，教師課程意識的認知行動與批判反省層面，或有出於直覺的反應，但絕大部分有意識的活動與省思，都涉及了實踐行動中極其複雜的分析、判斷及評估。其特質或與 Schön（1987）所謂的「行動中的知識」（knowledge-in-action）及「行動中的反省」（reflection-in-action）概念相當接近，而其過程又似乎不容忽略課程慎思籌畫（curriculum deliberation）所須要的「擇宜藝術」（eclectic art）（Schwab, 1969, 1971），好在具體的情境裡決定最適合的實踐策略。無論如何，任何認知行動和批判省思背後，都有其運思和參照的材料，也就說，都有其內在的知識（經驗）實質和外在的條件和刺激。爲鋪陳教師教學實踐行動和省思中可能援用的內在運思材料，勢有必要先探討教師的課程意識涵蓋了哪些層面的實務覺知，稍後，在討論課程意識與教學實踐關係的部分，自然會觸及更多教師認知行動與批判反省的內涵和特質。

二、教師課程意識的實務覺知層面

誠如 Freire（1973）所言，知識需要認知主體在面對現實生活世界時，呈現回應現實狀況的轉化行動，其間隱含了創造和再創造（re-invention），需要藉由持續的探究和批判的反省認知，才能夠覺察「知」（knowing）的實際過程與實質的內涵。同樣地，教師的知識也需要經得起教學現場的實務考驗，教師必須要能夠

[7] 多年前，剛開始萌發「課程意識」這個概念的時候，只是簡單地從課程教學轉化的技術層面，將教師課程意識解說成：「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，其間涵蓋了教師對課程目標的訂定、課程內容的選擇、課程組織的型式、教師與學生的角色、教學的活動流程與方法、學生的學習行為，以及教學成效的評估等層面的想法」（甄曉蘭，2001：129）。

將其知識轉化成爲回應教學情境的行動實踐，才能稱得上「知道」這些知識、擁有知識所賦予的行動「權能感」。所以說，教師的課程意識所投射和反映的覺知，並不是靜態、被動的學理知識內容而已，而是更進一層涵蓋了動態、主動的實務知識覺知。通常，實務知識都會兼具情境導向（situational orientation）、學理導向、個人導向、社會導向及經驗導向特質（Elbaz, 1981, 1983），其中學理導向反映出專業知識的應用，情境與社會導向彼此相關，都是指外在環境所提供的機會、限制、與挑戰，而經驗導向則是個人在行動過程中，與情境和社會互動的元素與產物，無法客觀、獨立的存有。以下便根據實務知識的行動轉化元素：知識、行動主體、生活世界，從教師對專業知識的覺知、對自我的覺知、對教學環境的覺知三個層面，來探討教師課程意識的實務覺知。

(一) 教師對專業知識的覺知

根據 Shulman（1987）的分析，教師必須具備相關的基本專業知識，包括內容知識（content knowledge）、一般教學知識（general pedagogical knowledge）、課程知識、學科教學知識（pedagogical content knowledge）、對學生及其特質的了解、對教育環境的了解，以及對教育目的和價值及其史哲基礎的了解。所謂的內容知識，即指教學科目（subject matter）的內容實質結構、語法結構和表徵型式等；一般教學知識則指教學上的一般性原則、班級經營策略、教學計畫與活動組織等；而課程知識除了包括一般課程發展與設計的概念外，還包括了供教師教學使用的教學材料與資源；其中，學科教學知識則最具教師個人專業知識的行動實踐特質，不但需要融合內容知識和一般教學知識（amalgam of content and pedagogy, Shulman, 1987），也需要納入對學生及其學習特質了解，以及對教學環境脈絡的了解（Cochran, DeRuiter & King, 1993），最能夠展現出教師個人專業理解的獨特運作型式；而有關教育目的、價值及教育史哲方面的知識，則是教師教育專業信念與專業精神的理性基石。

上述各項教師專業知識範疇，並不只是讓師資培育機構藉以訓練教師發展出更好的教學專業知能，而是讓教師在實務現場援引之，來發展新的觀點、釐清價值、激發教育思考、溝通任教領域的具體知識、幫助學生學習與成長等。教師若能對這些專業知識能有所覺知，就比較能夠判斷課程與教學的本質與目的、學科

內容的重點、教材組織的優劣、學生的學習狀況，也就比較能夠掌握自己應如何進行教學，包括處理教師與學生的角色、計畫教學的活動流程與方法、指導學生的學習及評估教學的成效等實務細節。畢竟，教師專業知識需要透過教學實踐來予以檢驗與強化的，教師若願意批判反省其教學實踐，必能對其專業知識與轉化行動有更敏銳的覺察，不時澄清價值、探尋新的觀點與作法，而其專業知能也將可以獲得持續的成長。

(二) 教師對自我的覺知

實務知識是相當個人化的（Clandinin & Connelly, 1986; Elbaz, 1981, 1983; McCutcheon, 1997; Ross, Cornett & McCutcheon, 1992），處於同樣的情境、面對同樣的學生、使用同樣的材料，不同的教師可能會有截然不同的教學實踐，教師的專業訓練背景、個人特質、信念、態度和價值等，可能都具有關鍵性的影響（Cornett, 1990; Kimpston, 1985; Kremer & Ben-Peretz, 1980; Leithwook & MacDonald, 1981）。一般而言，教師心目中對「有價值的學習活動」的詮釋，及教師教學中對「有意義的學習活動」的安排，無論是源自於學理基礎的原則或教學經驗的靈感，其實多少都反映出教師個人的教育理念、課程信念和教學認知（甄曉蘭，2001）。不少研究指出，教師的信念系統影響教師對課程的覺知及其在教室內的教學計畫與教學行動，教師的信念不但左右教師的課程思考、主導教師的教學計畫，更影響到教師對現實世界的表徵方式以及教師所採用的教學方法等（Clark & Peterson, 1986）；而教師對學科知識的價值取向，也會影響教師對內容的選擇、教科書的使用、教學策略、以及教師對學生學習需求的想法等（Gudmundsdottir, 1990）。

因爲教師是課程轉化與教學實踐的主體，教師需要對其自我有所認識和覺知，包括個人的特質、態度、價值和信念，特別是個人的教學信念，若能省思自己預設的態度、價值，及潛在的教學信念和對教育活動的看法，才可能確實地了解自己教學實踐行動背後的動因（driving forces）與意義，才能清楚的判斷自己有哪些信念、態度、價值、習慣和知能是需要調整或加強的，也才可能感知其內在改變和成長的潛力，而願意開發自己的潛力、充分的實踐自我，在課程與教學實務活動中不斷增益自己的權能感與投入度。

(三) 教師對環境的覺知

Schwab（1973）的課程共同要素中，特別在教師、學生和內容之外，還加入了環境因素，而 Shulman（1987）所提出教師應具備的專業知識中亦涵蓋了教育環境的知識，可見環境因素對課程意識的形塑有其不容忽視的重要性。無庸置疑地，教師的教學常常受到外在環境脈絡因素的影響，小至教室的空間、設備，班級的大小、學生的組成，大到學校的體制、文化，社區家長、資源，甚而教育經費預算、教育政策等等，都有可能對教師的班級教學產生或多或少、或大或小的影響。教師必須隨著環境脈絡所加諸的機會、限制或挑戰，而修正自己的構想與實際作法，在過程中不但自己的實務知識會受到考驗與琢磨，而自己也可能巧妙地運用實務知識來改變教學情境（Elbaz, 1981, 1983）。教師抱持不同的意識（如 Freire 所分析的天真意識、魔術意識或批判意識），當然會對外在環境的各種情況產生不同程度的覺知與詮釋，自然也就會產生截然不同的行動回應策略。

除非教師能敏銳地注意到教師、學生、學習材料與資源，以及與外在大環境間「獨特的互動情境」關係（甄曉蘭，2000b），是很難激起潛藏的批判意識，來發揮專業判斷、善用專業知能，作出適宜的教學實踐決策。教師如果要有較周全的教學計畫與實踐，就必須透過與情境的互動來發展敏銳深刻的課程意識，不但要考量課程與教材的組織架構、教學流程、活動內容、情境等技術層面的因素，也要顧及師生雙方的能力、行動、思想的因素，以及師生彼此間的互動因素（Shulman, 1986），更要覺察教育環境和教育政策中所存有的問題、限制和契機，爲自己、也是爲學生營造出解放教育（liberating education）所訴求的教學實踐。

肆、教師課程意識與教學實踐的關係

許多有關教師專業成長、教師思考、教師知識與教師信念的研究指出，教師對課程的詮釋以及實際的教學實踐，深受其專業知識、學科知識、學科教學知識及價值信念的影響（Calderhead, 1984; Cornett, 1990; Clandinin & Connelly, 1986; Clark & Peterson, 1986; Elbaz, 1981, 1983; Kremer & Ben-Peretz, 1980; Shulman, 1986, 1987）。其中，Shulman 所提出的教師「學科教學知識」，對教師的教學表現尤其有關鍵性的影響，引導出許多後續的相關探索（例如：郭玉霞，1997；鄭明長，

2000；Cochran et al., 1993; Gudmundsdottir & Shulman, 1987; Gudmundsdottir, 1990; Kennedy, 1998）。雖然這些研究並不是針對教師課程意識進行探索，但其研究發現卻也間接地反映出教師課程意識的實務覺知層面，對教師的教學實踐確實有所影響。延展這些研究的發現，再結合課程的教學轉化相關論述，以及批判教育學對「意識」與「實踐」關係的討論，以下從課程意識主導課程的教學轉化、教學實踐激發潛在的課程意識，及課程批判意識促進課程與教學實務的改進三方面，來建構教師課程意識與教學實踐間的關係。

一、課程意識主導課程的教學轉化

課程的理想是透過教學實現的，任何課程方案都得透過教師的教學轉化，才能使課程產生「生機」，才有機會使學生獲得有意義的學習，而彰顯其存在的價值（甄曉蘭，2001；Walker, 1990）。這也是爲什麼 Goodlad（1969）會呼籲教育研究應關注到教室層級的課程轉化與教學實踐，應更多了解教材中的意識型態課程（ideological curriculum）與教師的心智課程（mental curriculum）是如何調解的。在教學的過程中，教師從其對學校「正式課程」所詮釋產生的「覺知課程」（perceived curriculum），轉化到教室內實際執行的「運作課程」（operational curriculum）（Goodlad, 1979），教師需要處理有關教學目標的訂定、學習機會的選擇、學習機會的組織、教學活動的設計、教學流程的安排及評量方式的決定等等，而這些相關的判斷與選擇，表面上看好像是屬於技術層面的操作，但實際上或多或少都反映出教師的教學信念與課程意識。

課程的教學轉化是一門藝術，是一個持續理解和不斷創新的過程。誠如 Shulman（1987）所指出，教學本身是個推理的過程，從理解開始，經過轉化、教學、評鑑、反省而達到新的理解。畢竟，課程目標只是教學的起點，課程材料只是教學的工具，課程所企圖構築的學習機會和經驗，需要透過教師的教學轉化歷程，整合「計畫」、「行動」與「評鑑」於實際的教學實踐過程中。然而，課程教學轉化的潛力、型式和豐富度，常常取決於教師的個人信念和經驗、專業知識基礎，和對環境條件的判斷與取用（Calderhead, 1984; Cornett, 1990; Clandinin & Connelly, 1986; Clark & Peterson, 1986; Elbaz, 1981, 1983; Kremer & Ben-Peretz, 1980;

Shulman, 1986, 1987），亦即受到教師課程意識對實務覺知的層面所影響。為了讓教室學習經驗成為生動、富創意和具建設性的知識創造和再造歷程，教師需體認「教師乃是課程潛力的主導者」（甄曉蘭，2000b），發揮課程批判意識，善用專業知能，營造出豐富多元的教學實踐。誠如甄曉蘭（2001）所建議：

> 教師進行教學實踐時，必須具備敏銳的課程洞察力，以釐清「課程目的」與「教學手段」的適切性，反省教學方案與教學決策的合理性及可行性。透過課程意識的覺知，教師得深入的了解知識是如何被組織的，如何被安排在課程中或被捨棄於課程之外的，也得以覺知語言、符號在課程中是如何被使用，其意涵、指涉與用法又為何，然後再根據個人的課程構想，考慮教學現場的實際學習狀況，透過課程的慎思籌劃過程，進而構作出最佳的方案抉擇，擬定較理想的教學實踐策略，創建教室運作課程中的教學轉化智慧。（甄曉蘭，2001：132）

二、教學實踐激發潛在的課程意識

教師的教學是一種認知行動，更是一種具有批判省思意味的實踐（Greene, 1974）。教師每天面對實務現場的各種狀況，或政策的改變、材料的更新、行政人員的要求、家長的期望、學生的學習需求等等，需要處理許多認知上的兩難（dilemmas of knowing），除了要發覺問題、解決問題之外，更需要在兩難的情境中，激盪出有批判力和創意的實踐行動，來超越和凌駕當下的狀況和現存的現象。根據 Lyons（1990）的研究分析，特別呈現出教師的認知兩難，包括對知識、自我、學生的概念，是如何影響教師的工作，甚而這些倫理和認識論兩難議題的處理，也就常常成為教師改變和專業發展的原動力。因此，Lyons 建議教師應對個人的認知觀點有所覺察和分析，藉以了解這些觀點在個人教學實踐中產生的作用，並且嘗試在工作中以不同的認知觀點或認知途徑，來尋求意識概念的突破。

基本上，在各種解決兩難認知問題和超越現況的努力過程中，教師所採取的因應策略或轉化行動，絕對不會是毫無意識的輕舉妄動，而是經過分析、判斷、

思考、想像、評估的意識行為[8]，不但呈現出教師的實務知識，也反映出教師的課程意識。也就是說，教師的教學實踐並不只是一種外在教學行為的表象，更是一種內在課程意識的寫照。教師若能發揮整合思考與行動的能力，視自己為「轉化型知識分子」，充分發展成為積極、有反省力的實踐者（Giroux, 1988），教師將能透過教學實踐過程中的行動省思，來覺知自己的教學專業知識基礎、信念與價值、及所身處的工作環境與條件，也能判斷個人教學投入度以及所採教學行動策略的合宜性，並且積極思考教育的目標與政策、所要追求的教育理想與方式，及教室內應作的決定和選擇等。

誠如 Freire（1972）所指稱，當一個人的活動含涉了行動和反省，這樣的活動便是一種實踐，而這樣的實踐也就是一種改變生活世界的契機。當教師更多體察其身為教學實踐主體的角色，必能更主動的探索在教學行為表象之外的深層教育議題，而願意採取一些積極的行動來改變現況。教師一旦開始積極對教育議題進行反省探究，便比較能夠敏銳地覺察週遭環境中影響教學實踐的因素，也能對身處特定教學情境的自己有比較深刻的自我覺察，藉由外在視野和內在視野的雙向拓展，不但原本所擁有的專業知識與專業信念，會重新被檢視而轉化為具有行動力的實務知識，而一些從未覺知的可行解決策略（unperceived practicable solutions），很可能就會因此應運而生，激發出 Freire 所謂的「潛在意識」（potential consciousness, 1972），導向教學實踐的更大可能性（pedagogy for possibilities）。

三、課程批判意識[9]促進課程與教學實務的改進

面對課程改革與教學革新的挑戰，教師若只是依政策行事，或依賴專家學者

---

[8] 即便是天真意識所持的樂觀主義或魔術意識所持的宿命論，也都有其分析、判斷和想像，但所依附的則是被蒙蔽的概念和錯誤的意識（false consciousness）。

[9] 本文所論述之「課程批判意識」乃是一雙重復合概念，在此雙重復合概念之下，則以「批判意識」（critical consciousness）為主體，主要是在討論「課程意識」的內涵、實務覺知層面，及其與教學實踐的關係之後，進一步推進強調這樣的課程「意識」若能具有批判性，超越「天真意識」與「魔術意識」，達到 Freire（1973）所謂的「批判意識」層次，將更能帶出豐沛的教學實踐，致力於課程與教學實務的轉型。

的處方，甚或引借移植他人的作法，都無法奏效來達到改革更新的理想。畢竟，課程與教學實務是具有情境導向、學理導向、個人導向、社會導向及經驗導向特質的，若期盼有革命性的改革，除了要確實分析環境中的情勢、機會與限制，選擇合適的策略行動外，Macdonald（1988）指出，其先備條件就是教師要具備批判意識以及在價值、態度、道德及信念上的改變。而且，在面對改革需求時，教師需要覺察到他們的潛力，需要「一種強烈的社會責任感及積極投入改變社會的使命感，不能讓事情就這樣繼續下去」（Freire, 1973: 13）的積極想法與行動意願。在改革過程中，教師若能秉持批判反省立場，將有助於挑戰傳統價值中立的課程假設，重新檢視課程是否反映社會現實與文化多元性，教學是否能鼓舞學生參與、是否具備相當內涵的教育品質（甄曉蘭，2000b）。唯有在教師的課程意識與教學覺知被喚起之後，才會主動地重新思考，或是轉化其工作條件的本質，並且積極地接納革新理念、負起責任，研擬並實踐不同以往的教學行動，而學校的文化氣氛也才會開始改變，醞釀一種變革的新氣象，來支持課程與教學的革新再造。

另外，就「解放教育」的觀點來看，成功的教學實踐不在於教師傳授給學生多少知識，而在於教師能否啓迪、引導學生從主動參與知識的建構過程中，獲得個人的意義並且建立社會的關聯；是否能透過教學歷程啓迪開發學生的潛能，實現學生的最高價值、進而達到自我實現的理想；是否提供學生批判思考和創造的機會，讓學生在自由、民主的批判討論和詮釋活動中，將特殊的意識型態消除或轉化成有價值的經驗，使學生具備創造或發明知識以及解決問題的能力（甄曉蘭，1997；Giroux, 1988; Greene, 1972）。若教師開始注意到這些問題，就會發現許多平常視爲理所當然或習以爲常的課程設計與教學方式，根本就無法發展所謂的批判意識，達到課程改革的理想，教師一旦企圖突破傳統的教學思維與習慣，其課程批判意識必然活絡起來，教師必能透過批判的反省，促進自我的實現、社會正義的追求、心靈空間的開放，拓展教學實踐的範圍、提升教學實踐的內涵，進而幫助學生實現自我、追求社會正義、開放心靈空間（甄曉蘭，2000b；Greene, 1972; Henderson & Hawthorne, 1995）。毫無疑問地，教師透過研擬、創造不一樣的教學實踐行動（改變師生互動行爲與關係、提供支持性的學習環境、運用不同的教學方法與評量方式等等），其實也就是在重新創造、形塑教師自己所身處的教學世界，並且藉由意識的拓展、行動意義的反省和行動意向的調整，重新創造其個人的專業生活，改進課程與教學實務，爲學生營造出不同的學習機會與經驗。

伍、提升教師課程批判意識的途徑

「若沒有逐漸提升的批判意識，人將無法融入急遽變遷與極多爭議的轉型社會……」（Freire, 1973: 15-16）。面對教育改革所帶來的課程與教學實務的轉型，教師亦需要提升其課程批判意識，更多參與、主導課程的改革與教學的革新。欲提升教師課程意識，朝向解放教育的理想邁進，Macdonald（1988）建議可以從教師的想法與觀點、個人成長、知識本質和學科內容、偏好的規則（preference rules，如策略），及構成的規則（constitutive rules，如設限）等五個領域，加以著力。然而，就課程與教學及教師專業發展領域的相關研究文獻來看，絕大多數偏重於探討教師專業知能的提升，較少論及有關教師課程意識的或教學意識覺醒的議題。不過，近年來不少針對教師教學實踐所進行的敘事研究（narrative study）、傳記研究（Clandinin & Connelly, 1986; Connelly, & Clandinin, 1988; Neumann & Peterson, 1997），及倡導教師個人立論（teacher personal theorizing）的行動研究（Ross et al., 1992; McCutcheon, 1997）等，卻從教師對個人生活經驗的敘述與反省中，有意無意地鼓勵了教師個人實務知識的覺知及課程意識的覺醒。

根據 Freire（1972, 1973）和 Greene（1973, 1974）對意識覺醒的相關建議，以及敘事研究、傳記研究與行動研究呈現出來的教師生活故事與實務知識的特質，提升教師的課程批判意識，必須立基於教師對其個人生活世界的反省與行動，要站在教師教學的立場，從鼓勵教師的個人覺知開始，而不能只是站在研究的立場或政策的立場，以提出種種相關建議或策略作爲交代。基於此，以下便從教師個人層面的哲學思維，與他人的對話行動層面，及分享個人經驗與實務知識層面等，來討論提升教師課程批判意識的可能性與可行性，藉之與教師及相關研究人員共勉教師在課程與教學實務上的主體性與自主性。

一、從教師個人的哲學思維中提升課程批判意識

面對教育改革要求或教學革新需求時，教師會有很多種調適的方式，也會有很多種抗拒的方式。Greene（1973）指出，常常有許多教師會否認或淡化其間可能存在的衝突，爲了保護自己，有的教師會發展出一些技巧，來避免讓自己具有充足的意識（full consciousness），寧願將自己真正的生活延展到學校放學以後，而不願意誠實地面對自己專業生活中的現象與問題，也不願意將自己置於第一戰線，來爲自己的專業判斷、教學信念與教育理想堅持到底。Greene 認爲在教育界，一個人很容易就被誘導而接受「口號」（slogans）或「訓誨」（precepts）爲真理，教師常被一些聽似不錯的隱喻所困惑，也很容易被一些恭敬、正直的語言所安撫，而這些隱喻或語言卻常常無關於教師真實的感受，所以許多教師並不能在自己的專業生活世界充足地活出自己、展現出教師的生命。爲了鼓勵教師提升個人批判意識，營建出一個截然不同的生活世界，Greene 特別提出教師進行哲學思維（doing philosophy）的呼籲，認爲哲學思維有助於教師打破固定、習以爲常的看法，有助於教師爲其教學職責與生活意義負起責任。

「哲學是自我覺知、構築個人生活世界意義的一種途徑」（Greene, 1973: 7）。當一個人進行哲學思維的時候，便是意圖要超越個人所面對的現狀，拒絕他人所定義和加諸的「現實」（reality），透過個人的批判思考、審慎釐清事物的企圖以及探究背景意識（background consciousness）的努力，針對「可能會怎樣？」、「應該是怎樣？」的問題，深度覺知並理解週遭生活事件和經驗是如何被詮釋，以及應該怎麼被詮釋的，進而形成一些自己的想法、判斷與行動。而教師所要進行的哲學思維，當然也就是一種教育哲學思維，透過對週遭教育議題的關注以及對個人價值與信念的反省，教師除了試圖解答有關「知識」、「信念」、「意義」及「真理」的問題外，也必須要分析有關「結構」、「概念」、「學科內容」的內涵，藉以建構一個適合的教學理論，而且是一個實用的教學理論，來決定和引導個人的教學實踐。換句話說，教師進行哲學探究的目的，「是爲了讓事情更清楚、增強對另類選擇的覺知、指出關係和連結，以期盼做出更好的實務判斷來影響教學行動」（Greene, 1973: 121）。

教師若期盼具有充足的意識，必須要面對其所身處的現實環境，要能覺知他的意識是如何理解他所身處的世界，同樣地也要敏銳到外在結構所加諸於教師身上的形塑過程與方法。根據 Greene（1973）的分析，教師進行教育哲學思維，將有助於教師覺知涉入複雜教學實務的種種因素、釐清教育（教與學）的意義，以及清楚了解壓力團體（官僚、社區代表、家長等）對學校所提要求背後的價值偏好。雖然教師的教學實踐常受限於外在環境的條件，但只要常常進行教育哲學思維，教師其實是有通向各種不同概念和可能性的管道，而不至於被外界修辭華麗的口號或標語所混淆，教師將能夠判斷教育的本質與優先順序，是可以有其自由來避開並且正視傳統束縛和不合理的要求，教師將能夠自主地檢驗一些教條、意見和成見，能夠覺知他在判斷中、在行動實踐中的思考，更加地敏銳到自己的主體意識，而願意爲自己的選擇和行動負責。誠如 Greene 所言，透過教育哲學思維，「教師可以自我覺察他在建構意義過程中的角色，如果他覺知他的角色，他將擁有個人的理由來釐清曖昧不明的概念，並且提出問題探討現實是什麼、真理是什麼、『教育理想』指的又是什麼」（Greene, 1973: 10）。

二、從對話行動中提升課程批判意識

根據 Freire（1973）的分析，批判意識具有轉移（transitivity）的特質，當人擴大其權能感，來覺知並回應其環境脈絡所萌發的問題或建議，並且增加其能力來參與與他人及其生活世界的對話，他們將具有傳遞功能，成爲有滲透力、有擴散力（permeable）的人。他們的興趣和關懷將會得以拓展、超越基本生活需求，將會關注到更多的生活議題及更高的生存意義與價值。然而，並不是所有的意識發展都能具批判轉移特質，Freire 指出具轉移特質的批判意識的形塑乃是藉由：

> 對問題詮釋的深度；以肇因的原則替代神奇的解釋；對「發現」的檢驗及對修正的開放度；企圖在理解問題時避免曲解並且在分析問題時避免成見；拒絕權責的讓渡移轉；拒絕被動的態勢；正確穩健的辯駁；實施對話而非辯論；能夠接受新的事物是基於理性思考而非單純的新穎，也不會隨意拒絕舊的事物只因其老舊——只要是正當、有效的，新舊都可

以接受。（Freire, 1973: 18）

基於批判的轉移特性具有真正民主的特質，符合高度擴散、質疑、好動、對話的生活型態，面對巴西解除軍事獨裁的情勢、追求民主改革的需求，Freire 特別倡導藉由關懷社會和政治責任的「對話」行動與教育，來提升一般大眾的批判意識，使之具備轉移、擴散特質，好一改靜默不語、懶散不動的被動習性。Freire 認爲對話是一種持續的解放行動，藉由對話，社會大眾（及領導階層）可以知道他們的客觀的境遇，以及他們對所處情勢的覺知程度；藉由對話「不強制、不操弄、不企圖馴服、不空喊口號」（Freire, 1972: 168）的特性，可以發展一種合作關係，去除意識型態，建立新的認知、新的行動，及新的文化。將 Freire 的對話行動主張，用來鼓勵教師與他人（學生、同儕、家長、行政人員、研究者）的對話，極有助於提升教師的課程批判意識，因爲當教師與他人對話討論其所共處現況的時候，便擴大了與他人的關係領域，在各自溝通表達對課程與教學實務狀況的覺知程度的時候，許多隱藏的議題便會浮現出來，也會激發出許多不同的觀點和思維，而逐漸提升批判思考的層次與範疇以及對相關議題的敏銳度。

當然，所謂的對話，乃是一種明確、互惠的意見交換與溝通，也是一種認知過程。基本上，「向他人開放」（openness to others）和「與他人溝通」（communicate with other）是產生有效對話的先備條件，透過與他人的對話過程，教師可以將原本單純的「交互作用」，提升轉化爲「參與」、「溝通」及「相互同理」（mutual empathy）的過程。然而，要進一步促進批判思考、提升課程意識與教學覺知，則需要透過溝通對話的「觸媒效用」的擴散特質，在與他人的回饋互動中，質疑、檢視平常被簡化的課程與教學問題；並且擺脫原本消極被動、服從權威的心態，在共同思考、反省課程與教學實務問題時，能從較寬廣的社會、政治、倫理，以及教育情境，來激起不同的觀點、不同的詮釋，進而產生新的課程理解與新的教學行動。無可否認地，教師透過與他人的討論互動、交互激盪與辯證，除了可以增加教師對自我教學實踐的覺知，也可以獲得來自他人夥伴關係的支持性感受，更重要的是，可以積極的改變學校文化，建立一種有批判轉移特質的對話文化。

三、從分享實務生活經驗中提升課程批判意識

近年來，許多有關教師實務知識的個案研究、敘事研究、傳記研究、和行動研究（Clandinin & Connelly, 1986; Connelly & Clandinin, 1988; Elbaz, 1981, 1983; McCutcheon, 1997; Neumann & Peterson, 1997; Ross et al., 1992），都深信教師的生活故事和實務經驗中，隱含了許多教師的實務智慧與理論，所以需要藉由分享教師的生活故事和實務經驗，來引起其他教師的共同思考與批判性對話，進而獲得情感上的、認知上的與行爲上的共鳴；也都深信教師的風格是生根於教師的自傳和性格中，所以必須更多分享教師的生活史與傳記，來揭示教師的感性、價值和行動信念，好讓教師更多覺察教師專業生活經驗的意義是如何被建構的。

的確，無論是個案研究、敘事研究、傳記研究，或行動研究，都涉入了許多教師內在的反省思考與內隱的意識或心路歷程，藉由分享生活故事與實務經驗，教師企圖重返或尋回深藏在腦海中的過去經驗或內隱的知識（tacit knowledge）。因爲要分享個人的生活經驗，必然會帶動教師產生深一層的反思與進一步的分析，而這樣的過程，當然也就促使教師更了解自己的行動與所處的情境，進而修正最初的詮釋、產生更多的體會與頓悟（甄曉蘭，2001）。另外，因爲要分享實務經驗，教師的教學實踐行動與反省，都必須表諸語言符號，使之具有可溝通、可對話、可討論與可對質的形式，在經驗與語言表徵的轉化過程中，更是涉入了深刻的意識覺知與認知。通常，教師所反省的層面不僅涵蓋教師個人內隱的信念、態度、價值觀、知識概念以及教師在實務現場的行動經驗，還會延伸到更寬廣的教育實踐場域，納入更多教師對自己以及對所處生活世界的批判，藉此，教師架構出較完整的意義網絡，來重新看待自己和自己的生活經驗。所以，確實有必要鼓勵教師分享個人實務生活經驗，不僅爲了引起他人的共鳴，更是爲了提升教師個人的課程批判意識。Greene（1974）說道：

> 當「教師」能夠洞察這些意義的歷史，他們或許能夠按照世界展現在他們過去生命中的方式，來影響他們個人意識範疇內的各種關係、面對著目前而詮釋他們個人的過去、並且反省他們個人的判斷與認知。這樣對意識活動的反省思考以及對內在時間中資料的綜合，或許會對釋放個體

> 得以自由有所影響，這或許能夠讓他們了解，他們是生活在一個互為主體的社群中並且在其中行動，他們構築了他們個人經驗的意義，也就是他們生活的意義。當覺知其他人也從他們的特有觀點，來做同樣的事情、覺察社會定規與傳統詮釋對他們生活的影響，他們或許會經歷一種「帶有驚愕氣息的疲憊」。他們或許預備好來進行批判反省、預備好來看個明白。（Greene, 1974: 81）

陸、結　語

爲了強調教師在課程發展與改革中的主體性地位與主導性角色，本文特別站在批判教育學的觀點，從教師的「教學意像」來談教師的課程意識與教學實踐，除了分析課程意識的內涵和實務知識基礎外，也說明了課程意識與教學實踐之間互惠互濟、相衍相生的關係，最後還從教師的角度，提出了教師課程批判意識得以提升的可能途徑。就目前教師所身處的教育改革情勢來看，教師的確面對極大的挑戰與困惑，改革者、決策者、學者專家或研究人員，誰都無法有效地從外強制要求教師應該怎麼做，所要努力的乃是與教師有更多的溝通對話，或鼓勵教師公開分享實務經驗，或鼓勵教師建立個人實務理論，讓教師從他們的經驗中、從他們的眼中「看見」他們所形塑的教育景況，讓教師從他們的反思中「覺知」他們所秉持的信念與價值、所擁有的實務知識與行動潛力。透過與教師一起拓展彼此的外在視野與內在覺知意識，彼此所勾勒的教育圖像才不會相去甚遠，所意圖實踐的教育理想也才不會落差過大。

從教師的立場來看，面對教育政策改革所帶來的課程與教學實務的轉型，教師也的確需要更多面對自己與自己的專業，透過個人的教育哲學思維、與他人的對話、分享自己的實務經驗與生活故事，來提升個人的課程批判意識，好讓自己的教學實踐有知識後盾與行動意向，才可能在當前波濤洶湧的改革浪潮衝擊之下，不致被擊倒，也不致於隨波逐流。唯有奠基於批判的分析與反省，教師才能明確地判斷各項改革政策與做法的意義與價值，然後有所選擇、有所揚棄，有所作爲、也有所不爲，有所調整、也有所堅持。教師將不會過度依賴學者專家的建

議處方，也不致於盲從於悅耳的口號和簡化的抽象概念，更不會胡亂地套用他人的課程方案或教學模式，而會重視自己在課程發展與改革中的自主意識，會審慎檢驗一些教條、意見和成見，會敏銳地覺知自己在決策判斷中、在行動實踐中的思考與價值，會批判地反省自己的行動信念與實踐策略，更會認定自己在課程與教學實務中的主體價值，會積極負起身爲教師的責任與使命。當教師勇於爲自己的選擇和行動負責的時候，他才真正扮演了教師在課程與教學實務中的主體性角色，積極促動新的教學實踐，爲學生也爲自己營造出新的學校生活世界。

參考文獻

吳清山（1999）。推行「國民教育階段九年一貫課程」學校行政配合之探究。**教育研究資訊**，7（1），頁 14-21。

林明地（2000）。校長課程領導與學校本位課程發展。載於南師校務發展文教基金會（主編）：**九年一貫課程——從理論、行政到執行**。高雄：復文。

高新建（1998）。**學校本位課程發展的成功因素：綜合因素**。發表於國立高雄師範大學主辦之「新世紀中小學課程改革與創新教學」學術研討會，高雄。

郭玉霞（1996）。教師在課程實施中所扮演的角色。**國民教育研究集刊**，4，頁 53-59。

郭玉霞（1997）。教師實務知識與學習教學。**國民教育研究集刊**，5，頁 39-59。

郭至和（2002）。誰抓得住我：課程改革中的教師角色和定位。**花蓮師院學報**，14，頁 1-24。

陳惠邦（1998）。**教育行動研究**。臺北：師大書苑。

黃政傑（1999）。**永續的課程改革經營**。發表於國立高雄師範大學主辦之「新世紀中小學課程改革與創新教學」學術研討會，高雄。

黃嘉雄（1999）。落實學校本位課程發展的行政領導策略。**國民教育**，40（1），頁 29-34。

甄曉蘭（1997）。教學理論。載於黃政傑（主編），**教學原理**。臺北：五南。

甄曉蘭（2000a）。教師與教學研究。載於洪志成（主編），**教學原理**。高雄：麗文。

甄曉蘭（2000b）。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，頁 61-90.

甄曉蘭（2001）。**中小學課程改革與教學革新**。臺北：元照。

歐用生（1999）。**落實學校本位的課程發展**。論文發表於國立高雄師範大學主辦之「新世

紀中小學課程改革與創新教學」學術研討會，高雄。

蔡清田（2000）。**教育行動研究**。臺北：五南。

鄭明長（2000）。教師知識對社會科教師之運作課程的影響。**國教學報**，12，頁 91-115。

Ben-Peretz, M. (1990). *The teacher-curriculum encounter: Freeing teachers from the tyranny of texts*. New York: Doubleday.

Calderhead, J. (1984). *Teachers' classroom decision-making*. London: Holt, Rinehart and Winston.

Carr, W. and Kemmis, S. (1983). *Becoming critical: Knowing through action research*. Australia: Deakin University.

Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1986). Rhythms in teaching: The narrative study of teachers' personal practical knowledge of classrooms. *Teaching and Teacher Education*, *2*(4), 377-387.

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.

Clark, C. M. & Lampert, M. (1986). The study of teacher thinking: Implication for teacher education. *Journal of Teacher Education*, *37*(5), 27-31.

Clark, C. M. & Peterson, P. L. (1986) Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp. 255-269). New York: Macmillan.

Cochran, K. F., DeRuiter, J. A. & King, R. A. (1993). Pedagogical content knowing: An integrative model for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, *44*(4), 263-272.

Collnnelly, 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.

Collnnelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. NY: Teachers College Press.

Cornett, J. W. (1990). Teacher thinking about curriculum and instruction: A case study of a secondary social studies teacher. *Theory and Research in Social Education*, *28*(3), 248-273.

Crandall, D. P. (1983). The teacher's role in school improvement. *Educational Leadership*, *41*(3), 6-9.

Dashiell, J. (1982). Consciousness. In *The Encyclopedia AMERICANA/International Edition*. (pp. 610-612).

Davis, A. B., Sumara, D. J. & Kieren, T. E. (1996). Cognition, co-emergence, curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, *28*(2), 151-169.

Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.

Elbaz, F. (1981). The teacher's "practical knowledge": Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, *11*(1), 43-71.

Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.

Elliott, J. (1978). What is action research in schools. *Journal of Curriculum Studies*, *10*(4), 355-357.

Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. Translated by M. B. Ramos. New York: Herder and Herder.

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.

Giroux, H. (1994). Teachers, public life, and curriculum reform. *Peabody Journal of Education*, *69*(3), 35-47.

Goodlad, J. I. (1969). Curriculum: The state of the field. *Review of Educational Research*, *39*(3), 367-375.

Goodlad, J. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. NY: McGraw-Hill.

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 (Ed.), *Heightened consciousness, cultural revolution, and curriculum theory* (pp. 69-84). Berkeley, CA: McCutchan.

Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or praxis*. Philadelphia, PA: Glamer Press.

Gudmundsdottir, S. & Shulman, L. (1987). Pedagogical content knowledge in Social Studies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *30*(2), 59-70.

Gudmundsdottir, S. (1990). Values in pedagogical content knowledge. *Journal of Teacher Education*, *41*(3), 44-52.

Helsby, G. & McCullock, G. (1996). Teacher professionalism and curriculum control. In I. F. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives* (pp. 56-74). London: Falmer Press.

Henderson, J. G. & Hawthoren, R. D. (1995). *Transformative curriculum leadership*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Jackson, P. W. (1968). *Life in classroom*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Kennedy, M. M. (1998). Education reform and subject matter knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, *35*(3), 249-263.

Kimpston, R. D. (1985). Curriculum fidelity and the implementation tasks employed by teachers: A research study. *Journal of curriculum studies*, *17*(2), 185-195.

Kremer, L. & Ben-Peretz, M. (1980). Teachers' characteristics and their reflection in curriculum implementation. *Studies in Educational Evaluation*, *6*, 73-82.

Lampert, M. (1985). How do teachers manage to teach? Perspective on problems in practice. *Havard Educational Review*, *55*(2), 178-194.

Leithwood, K. A. & MacDonald, R. A. (1981). Reasons given by teachers for their curriculum choices. *Canadian Journal of Education*, *6*(2), 103-116.

Lieberman, A. (1987). Teacher leadership. *Teacher College Record*, *88*(3), 400-405.

Lyons, N. (1990). Dilemmas of knowing: Ethical and epistemological dimensions of teachers' work and development. *Harvard Educational Review*, *60*(2), 159-180.

Macdonald, J. B. (1988). Curriculum, consciousness, and social change. In W. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses* (pp. 156-174). Scottsdale, AR: Gorsuch Scarisbrick.

Marsh, C., Day, C., Hannay, L. & McCutcheon, G. (1990). *Reconceptualizing school-based curriculum development.* New York: Falmer.

McCutcheon, G. (1996). *Curriculum developing: Solo and group deliberation*. New York: Longman.

McCutcheon, G. (1997). Curriculum and the work of teachers. In D. J. Flinders & S. J. Thornton (Eds.), *The curriculum studies readers* (pp. 159-177). New York: Routledge.

Munby, H. (1986). Metaphor in the thinking of teachers: An exploratory study. *Journal of Curriculum Studies*, *18*(2), 197-209.

Neumann, A. & Peterson, P. (1997). *Learning from our lives: Women, research, and autobiography in education*. New York: Teachers College Press.

Pinar, W. F. (1986). 'Whole, bright, deep with understanding': Issues in qualitative research and autobiographical method. In P. H. Taylor (ed.), *Recent developments in curriculum studies* (pp. 16-40). Philadelphia: NFER-Nelson.

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, & G. McCutcheon (Eds.), *Teacher personal theorizing: Connecting curriculum practice, theory, and research* (pp. 3-18). New York: SUNY Press.

Sabar, N. (1983). Toward school-based curriculum development: Training school curriculum coordinators. *Journal of Curriculum Studies*, *15*(4), 431-434.

Sabar, N. (1985). School-based curriculum development: Reflections from an international seminar. *Journal of Curriculum Studies*, *17*(4), 452-454.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

Schubert, W. H. (1986). *Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility.* New York: Macmillan.

Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. In I. Westbury & N. J. Wilkof (Eds.).(1978). *Science, curriculum, and liberal education: Selected essays*. (pp. 287-321). Chicago: The University of Chicago Press.

Schwab, J. J. (1971). The practical: Arts of eclectic. In I. Westbury & N. J. Wilkof (Eds.).(1978). *Science, curriculum, and liberal education: Selected essays*. (pp. 322-364). Chicago: The University of Chicago Press.

Schwab, J. J. (1973). The practical 3: Translation into curriculum. In I. Westbury & N. J. Wilkof (Eds.).(1978). *Science, curriculum, and liberal education: Selected essays*. (pp. 365-387). Chicago: The University of Chicago Press.

Schwab, J. J. (1983). The practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*, *13*(3), 239-265.

Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp. 3-36). New York: Macmillan.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, *57*(1), 1-22.

Skilbeck, M. (1984). *School-based curriculum development*. London: Harper & Row.

Spillane, J. P. (1999). External reform initiative and teachers' efforts to reconstruct their practice: The mediating role of teachers' zones of enactment. *Journal of Curriculum Studies*, *31*(2), 143-175.

Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann Educational.

Stenhouse, L. (1980). *Curriculum research and development in action*. London: Heinemann.

Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.

Walker, D. (1990). *Fundamentals of curriculum*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

教育研究集刊
第四十九輯第一期 2003 年 3 月 頁 95-133

討論與真實情境對兒童解決問題的影響

黃幸美

摘 要

本研究以 80 位四年級兒童爲對象，探討討論與提供實物的真實情境，對兒童解決生活數學問題與類比遷移解題的影響，以及分析兒童討論解題的策略與錯誤類型。研究結果發現，同時提供討論與實物的真實情境，兒童解決問題的表現最好。兒童在單獨提供實物或討論，或兩者並具的情境，於解題後經過三週的時間，類比遷移解題表現優於無實物無討論情境組的兒童。在解題策略分析上，兒童多數使用乘、除以及混合加、減運算，或等量連加策略，而且使用一一點數或跳數策略仍可見。在好與差解題者的類比遷移解題與錯誤類型分析上，好解題者雖然解題表現優於差解題者，而且解題錯誤次數低於差解題者，但是仍有購買過多或不足的錯誤。未能買得剛剛好與提取不相關的訊息解題，是兒童解題錯誤比例較高的類型。針對研究結果與發現，本文並提出相關的教學與研究建議。

關鍵字：討論、真實情境、類比遷移

本文作者為臺北市立師範學院初等教育學系副教授
電子郵件為：edith131@ms47.hinet.net
投稿日期：2002 年 9 月 10 日；採用日期：2003 年 2 月 14 日