

## 第二章文獻探討

本研究旨在探究幼兒經驗課程的內涵與意義，並了解其在幼兒園的狀況。本章呈現與經驗課程有關的文獻，以第一節呈現有關經驗與定義；第二節探討經驗課程與課程評鑑的關係；第三節呈現並分析過去經驗課程的相關研究的觀點與結果。

### 第一節 經驗課程的相關概念

#### 壹、何謂「經驗」？

幼兒在學習過程中的「經驗」向來受到幼兒教育專業人士所重視。在幼兒教育哲學的發展歷程中，洛克、裴斯塔洛齊及杜威等人，均曾對於經驗在幼兒教育上應佔有的重要地位加以闡述。洛克(John Locke, 1632-1704)反對「天賦觀念」的觀點，強調人的一切思想與觀念均來自後天的經驗，而作為知識之經驗來源有二，其一是透過經由感官對外界事物所獲得的印象，稱之為外部經驗，其二為透過心靈本身的反省與運作所獲得的內部經驗(Dewey, 1992)。裴斯塔洛齊(Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827)認為透過所謂的「直觀」，幼兒能得以真正的學習，「直觀」包含「知識的直觀」與「道德的直觀」。「知識的直觀」指的是幼兒應經由與外界事物的真正接觸與互動的經驗，方能獲致真正的學習，「道德的直觀」指的是幼兒應透過直接觀摩其他人的行為，並透過真實道德問題的處理，方可獲得道德上的成長(林玉體，1990)。

杜威(John Dewey, 1859-1952)更將經驗提升至教育的核心，他

認為教育是「屬於經驗、由於經驗和為著經驗」的(Dewey, 1992, P.19), 並強調教育與個人經驗的有機聯繫；但是並非所有的經驗都具有教育上的意義, 某項經驗究竟是否具有教育意義, 必須取決於「連續性」與「交互作用」的兩項特質；也就是說, 經驗的提供必須是連續累積並朝對學生與社會有意義的方向前進, 而且經驗是經由個體與環境的交互作用的過程所產生者, 才是具有教育意義的「經驗」。這樣的觀點有兩項重大的意義：首先學校教育的核心是所謂學生經驗的提供, 而非僅著眼於成人所預設的學習目的與內容；而在教育的歷程中所提供的經驗應是對學生有意義的經驗, 要讓經驗對學生而言是具有意義的, 必須考量這些經驗是否往「對學生與社會有益」的方向累積, 例如關懷別人的經驗是有必要的, 但偷竊經驗的累積則沒有意義。其次, 經驗不應是片段段, 應在學生的教育過程中能夠累積與延續, 而經驗也不應是獨立於個體外存在的, 它是經由個體與環境交互作用而成。杜威的理論宣示了「經驗」在教育上的重大意義, 而這樣的觀點在近代教育史上, 也成為重要的改革力量。

由上可知, 經驗在幼兒教育中受到重視的情形由來已久, 晚近這股趨勢更是受到相當的重視。在「幼兒為本位」的風潮及建構主義的興起之後, 重視幼兒在課程中與課程、環境中的人事物交互作用所獲得的個別經驗, 成為幼兒教育界的中心思想, 於是所謂的「經驗課程」成為教育領域關注的重點。然而究竟什麼是「經驗課程」？這個問題, 可從「視課程為經驗」的課程定義、潛在課程與課程決定理論的觀點加以探究。

貳、何謂經驗課程？

一、「課程為經驗」的定義

課程究竟是什麼？「課程」一詞源自於拉丁文字源 "currere"，意指比賽時為達到目的的跑道，引申為學生與教師為達到教育目的而行經的途徑(李子建、黃顯華，1996)。然而達到目標的方式眾多，自課程成為一門專門領域以來，課程的定義即呈現眾說紛紜的態勢，出現幾乎有多少篇課程領域論文，便有多少種課程定義的情形(黃政傑，1991)。部分學者認為課程是一種學科與教材，指的是課程是由各個學科與教材所組成；部份學者認為課程是一種計畫，認為課程是依循教育目標所進行的規劃；還有部分學者主張課程是經驗，認為課程是學生經驗的總合，包含所有學生的經驗，而非僅是正式課程中的科目或規劃(黃政傑，1991)。整理學者們的論著，黃政傑(1991)將課程定義分為學科、經驗、目標與計畫四類定義。

由上述課程定義的分類中可以發現，「課程是經驗」的定義在課程的定義中佔有重要的地位。然而學者對於「課程為經驗」的定義又有許多種不同的解釋，其間之區別在於各家對於學生與學校環境的交互作用以及學校干預程度的看法有所不同，包括(黃政傑，1986，pp. 157-158)：

- (一)課程是學校內在行政管理計畫、教學和學習時實際發生的一切。
- (二)課程是學校內學生所遭遇的一切經驗。
- (三)課程是學校內學生所遭遇的一切有計畫、有組織的經驗。
- (四)課程是學校內學生所遭遇的一切有計畫、有組織的經驗，這些計畫是為了教學目的而設計的。
- (五)課程是學生所參與的一連串活動，這些活動是為了改變

學生的知識和能力而設計的。

(六)課程是學校內學校生活的計畫干預，這種干預是為了加促學生的教育而設計的。

第一個定義所指稱的「經驗」是指在學校內計劃發生的改變，只要是學校安排又實際發生的，不管學生是否覺知都算是經驗課程。第三至第六個定義所指稱的「經驗」都是經過計畫與安排的，而校方的干預與掌控，也由定義(三)至定義(六)逐漸增加，「經驗」所涵蓋的範圍也隨之逐漸縮小。定義(二)所指稱的「經驗」是學生實際經驗到的所有事物，其中可能包含了學校所預期與非預期的經驗，以及學生知覺到與未知覺到的經驗。

國內幼教學者對於經驗課程多採用廣義的定義，如：高敬文(1987)指出「經驗課程」的第二個定義為「幼兒在學校所獲得的一切經驗」，幼兒在幼兒園中之所學遠超過教師所計畫的活動；而盧素碧(1995)也指出學校在有計畫、有意圖的學習經驗之外，更應注意沒有計畫、沒有意圖以及教育環境的所有因素，亦為此意。由上歸納，經驗包含學生計劃中與非經計劃的一切經驗，也包含學生知覺與未知覺的部份；換言之，即涵蓋了學生在「外顯課程」與「潛在課程」中的經驗。

## 二、潛在課程

### (一) 潛在課程的緣起與意義

潛在課程(hidden curriculum)的用詞源起於 Philip W. Jackson 所著的《Life in Classrooms》一書(黃政傑，1986)。Jackson(1968)該書中，從檢視小學新生的教室生活中發現，教室生活具有群體(crowds)、評價(praise)及權力(power)三項特徵。

學生在教室中必須要學到有關這三方面的許多課題，如在「群體生活」方面：成為同年齡群體中的一員，並學習以此身分去生活與被人對待；學習等待並習慣等待；學習放棄慾望並等待實現慾望；學習對玩伴視若無睹，專心完成功課；學習忍耐，並且要平靜的忍耐。在「評價」中的學習是：學習不斷接受別人評價；學習得到獎賞屬於在學校中獲得良好生活(good life)的人；學習做目擊證人，還要去評鑑別人；學習如何趨賞避罰；學習如何貶抑獎賞的價值；學習去平衡彼此相矛盾的評鑑結果。在「權力」中的學習則是：習慣於師生間不平等的權力狀態；學習聽從一個不熟悉的成人的指示；學習順從老師的期望，將注意力放在老師期望的勤務中，而不是自己的遊戲上；養成順從的習慣，好為未來成年後的職業生活作準備(引自張芬芬,1998)。上述這些 Jackson 稱之為「潛在課程」，它雖未被明列於正式的課程中，但透過教室作息的安排、師生互動、教室中的權力掌控與運作等因素的交互影響，產生了對學生的重大影響，相較於正式課程，在影響力上顯得毫不遜色。而值得注意的是這種影響力是學生所未察覺到的；也就是說，潛在課程是學生在教室真實經驗中未被知覺與感受的部分，而這個部分卻對學生產生重大影響。

其他的學者也多秉持這樣的概念，例如：吳永軍(1986)認為潛在課程是學生在學校中無意識獲得的經驗，教學過程中，潛在課程主要經由實際的教學內容、教學語言、教學法、學習機會的分配等多種因素所產生，也具有潛在性、多樣性與不易察覺性等特點。歐用生(1981)認為潛在課程指的是學生從學校組織形式、學校中個人之交互作用和學校使用之教學法中得到的經驗。黃政傑(1991)則以相對於「外顯課程」的概念來詮釋「潛在課程」；所

謂的「外顯課程」指的是顯而易見的課程，包含正式課程與非正式的課程，前者指的是正式規定的課程，如學校排定的學科學習，後者指的是以學生活動為主的學習經驗，如社團活動等等。而相對於「外顯課程」的就是未出現在正式書面規劃上的潛在課程。黃政傑進一步指出潛在課程包含三個層面：(1)有意而善意的設計、(2)有意而惡意的設計、以及(3)無意而未經設計的部分。所謂「有意而善意」的設計，指的是學校中的教育人員，為了使學生獲得良好的潛在薰陶而進行的計劃，例如在學校環境的規劃上，增加藝術作品的佈置，期望學生由環境中感受到藝術的美好；而「有意而惡意」的設計指的是教育人員經過有意的規劃，企圖獲得非良善的教育目的，例如在教科書編制時，對於共產國家的元首與生活介紹，故意以黑白照片呈現，並選取畫面人物表情悲苦的畫面，以達到傳遞「共產主義世界生活悲慘黯淡」的訊息；「無意而未經設計」指的是教育人員未經課程設計的規劃，但學生卻經驗到的部分，例如在學校中，學生在學校的整潔比賽中，所學習到的不僅只有清潔工作的技巧，可能還包含了如何迎合評分的標準，進行所謂「重點部位」的清潔工作而非進行徹底的整理，這種挑重點做才可以得高分的情形，就是所謂的「無意而未經設計」的潛在課程。換言之，潛在課程強調「學生不知道」的觀念，也就是學生並無意識到潛在課程所加諸於己身的影響，它可能是事先經過規劃，也可能是在無意間產生，而其影響可能導致學生正面與負面的學習結果（黃政傑，1986）。

如前所述，將課程視為「幼兒在學校中的一切經驗」的定義，既涵蓋一切經驗，此經驗自然就包含外顯課程與潛在課程，所以探討經驗課程就要同時了解外顯與潛在課程。

### 三、課程決定理論中的「經驗課程」

研究「經驗課程」的另一派別為「課程決定理論」。課程決定理論，是一套指出課程決定的過程與運作機制的理論，「經驗課程」為其理論中的最後一個層級，指的是「學生對課程的知覺與感受」，是學生接收到課程相關訊息之後，經由自己的詮釋與建構所形成的個別化知覺與感受。為清楚了解「經驗課程」的意義與地位，以下詳細介紹課程決定理論。

#### 一、課程決定理論的緣起與沿革

課程決定理論的架構由 John I. Goodlad 所提出。在 1966 年他指出一所學校在決定、形成課程時，其實牽涉到幾個層級，包括：社會(societal)、機構(institutional)以及教學(instructional)三者。社會的層級泛指社會上對學校課程的期望，也就是包含學校之外的團體或個人對課程的影響；機構層級指的是學校的課程決定，在這個層級中，學校會和社會層級的需求作出協商，學校可能接受、妥協，甚至拒絕社會的期許；而教學的層級是教室中的課程，指的是教師進行的教學活動與使用的教材。其後 Tyler 和 Klein 於 1973 年將 Goodlad 的概念加以延伸，加入第四個層級，稱之為個人的層級(personal level)，指的是學生在課程中的決定，包含了學生對課程的知覺與感受，這個層級的決定，進一步指出了學生在課程發展中所佔有的地位(引自 Klein & Goodlad, 1978)。

而後 Klein and Goodlad(1978)在進行一項十八個國家的課程決定研究中，將課程決定的層級架構再細分為五個層次，分別為：理想的課程、正式的課程、教學的課程、教師運作的課程和經驗課程五個層次。理想的課程指的是依課程專家與學科專家理

念所制定的課程，也是學校所追尋的終極目標；正式的課程指的是書面的課程，也就是通常所謂的主管當局所頒布的課程，這個層級的課程是理想的課程與社會期待所妥協的成果；教學的層級的課程指的是教師知覺到自己所提供給學生的教學內容，這個層級課程的產生，是教師經由自己詮釋正式課程，再依所覺察的學生需要，形成自己風格的教學內容；執行的課程所指的是教室中真正進行的教學內容，是教師在決定自己的教學風格與內容後，真正在教室中進行的課程，她與教師所計劃與知覺的部分常會出現差異；經驗課程則指學生對課程的真實知覺與感受，指的是學生在歷經教師的運作課程後，形成自己對課程的知覺與感受，所以學生是課程的最後決定者。這五個層級較先前(1966；1973)的分類更明確分析出學校以外的課程決定層級，將理想的課程與正式的課程作出更清楚的劃分。

而後 Goodlad 將上述的分類作了小幅修正，將教學的課程更名為知覺的課程(perceived curriculum)，至此課程的五個層級架構成型 (Klein, 1991)。其後 Klein(1991)再將課程決策的層級擴充為七個，分別為：1. 學術的層級(academic level)：指的是由學科專家與課程專家所決定的課程，此層級最接近學理與教育理想，但也是與學生距離最遠的層級。2. 社會的層級(societal level)：指的是學校外的力量所運作的課程決定層級，如家長團體、環保運動組織、民間教改團體等社團組織，以及與學校運作的相關產業，如教科書出版業者、參考書出版業者、補習業者等，皆屬與此層級的運作力量。3. 正式的層級(formal level)：指的是教育主管當局，對課程所作出的決定，通常指的是該主管單位轄下的課程標準，這個層級的課程決定歷程，受到學術層級與社



會層級的影響，在雙方的角力之下，形成正式的課程。4. 機構的層級(institutional level)：此層級指的是學校單位的課程決定，指的是學校內所形成與設計的課程，這個層級的課程受到學術層級、社會層級、正式層級與校內因素(如教師與行政人員的意見、學校環境等)所左右。5. 教學的層級(instructional level)：此層級發生在教室中，指的是該班教師對課程的決定，此處的課程指的是教師自己對所進行之課程的知覺，在此層級中，課程的決定受到上述校內外各種因素的影響，而教師個人的特質與教學理念也左右此層級課程的決定。6. 執行的層級(operational level)：指的是教師在教室中真正進行的教學活動與內容，教師將計劃中的課程落實在教室中，執行過程中會受到環境與當時情境中學生的反應等因素的影響，而形成不同於教學層級的課程。7. 經驗的層級(experiential level)：指的是學生個人的課程決定，包含學生自身對課程所持的期望、知覺與感受，學生在歷經教師的執行課程之後，經過自己的詮釋，形成個人獨有的經驗課程。Klein(1991)所提示之課程決定的分類，主要是將學校系統外的決定力量，再區分為學術界與社會層次，而在機構的層級中，再將學校與教室的層級分開來討論並且對於運作的層級及經驗的層級之形成做了更詳細的說明。依 Klein 對經驗層級的說明可知，他強調的是學生能知覺到的課程及個人對課程的詮釋。

## 二、基本概念

由上可見，課程決定理論是一套用以解釋學校在決定課程的過程中，各種因素如何運作之理論架構。Goodlad 等人所提出的課程決定理論的內容包含下列幾項重要概念(Klein, 1990; Klein, 1991; Klein & Goodlad, 1978; )

- (一)、課程的發展是一種複雜的歷程：課程決定的過程中牽涉到眾多的人事物，在這些利害相關者的相互協商與互動之下，由離學生最遠的理想課程，到學生自身經驗的歷程中，課程逐漸發展並且不斷的改變。
- (二)、課程的決定包含層級內與層級間各種力量的運作：課程決定的過程中有兩種形式的力量在運作，包括：1.層級內力量的運作：在各層級之內，彼此所具有的理念與觀點可以相互支持，也可能相互排擠。以學術層級而言，教育學者可能因對開放式教育而相互支持，形成一致的課程觀點，但學科專家會因為對於自身專長的科目存有所謂本位主義而在課程時數與教材比重上相互爭論，最後在彼此的協商之後，才形成理想的課程。這樣的歷程也存在於其他的層級。2.層級間力量的運作：在不同的層級間的課程也會彼此影響，如理想的課程對於正式課程的制定，就發揮了影響力，教師與學校的成員會將正式的課程視為教學課程的重要依據，即為一例。這樣的影響力，由上而下的情形較為普遍。
- (三)、各層級的課程有所差異：課程的決定是一個複雜而動態的歷程，在經由相同層級間的協商以及不同層級間的力量運作後，不同課程層級間存在著差異。Klein(1991)認為各層級的課程決定者，在制定課程的時候，經常未能顧及其他層級人士的觀點，也往往未考慮課程在其他層級的可行性，所以當課程制定後，其他層級的教育者往往無法理解或執行該課程，只好自行詮釋或更動該課程以便於課程的進行，這樣的舉動更進一步的加大不同層級間課程的差

異。Klein 以美國小學的文學課程為例，指出在正式的課程層級所規劃的文學課程，往往並未清楚的陳述課程的細節，教師們只好自行解讀課程的涵義，尋求自己覺得適宜的教材，再運用自以為可行的方式教給學生，如此一來，正式的課程與教師知覺的課程間便有了差異。同樣的，教師在進行這些課程時，學生也用自己的方式去詮釋教師的教學與教材，進而形成個別的知覺與感受，而產生教師的知覺與學生的經驗課程間的差異。這樣的情形在其他的層級間也同樣的存在。

(四)、課程的改革並無法經由單一層級的力量介入而達成：基於上述的主張，Klein(1990; 1991)進一步提出她對課程或教育改革的想法與建議，她指出期待僅改變單一層級的課程就全面改革課程，是太過於天真的想法。她舉教科書的修正為例，說明課本(正式課程)雖改變了，教師的理念未改變，且對新課程一知半解，改變後的課本經過這些教師的詮釋與運用，再經過學生自我的學習與體驗之後，到底還存留多少新課本的意涵是值得擔心的。所以課程的改革單由改變單一層級的課程是不夠的，必須兼顧每個層級的革新。

(五)、課程的改革應由距離學生較近的層級開始進行

在課程決定的理論中，學生為課程的最終決定者，經驗課程才是課程最後的成效。因此，Klein認為課程改革的進行應從距離學生最近的層級展開，延伸至距離較遠的層級，才是課程改革的有利方法。也就是說，課程的改革應先檢視學生的經驗課程以及教室中的課程層級，進而推廣

至正式課程的修正，最後才應進行理想層級課程的改革；

這種由下至上的課程改革程序，才是課程改革的有效方法。

由上可知，課程決定理論認為課程的發展與形成涉及各種層面的考量與各種力量的運作，課程會因決定者的角度不同而有不同的面貌，此理論對課程的內涵、課程評鑑與課程改革皆有重要的意義。其中它對於「經驗課程」的定義是指的是學生對課程的知覺與感受，僅包含學生對經驗中能察覺的部分。這樣的定義相較於將經驗課程視為「學生在學校中的一切經驗」的定義，顯得在範圍上較為狹隘。

#### 四、經驗課程相關概念的比較與澄清

整理上述的文獻可知，學生在學校中所獲得的經驗，包含了外顯課程與潛在課程兩種，學生由這些經驗中，產生對課程的詮釋、知覺與感受，進而形成學習的成果。

將經驗課程視為「學生在校一切經驗」的觀點，包括了外顯課程與潛在課程，涵蓋了學生有知覺以及未知覺的經驗，其內涵類似於課程決定理論中所謂的「運作課程」。另一方面，課程決定理論中將經驗課程視為「學生對課程的知覺與感受」的觀點，也就是課程決定理論中所謂的「經驗課程」。而學生對課程的知覺與感受中所能表達出來的部分，僅是學生對課程的知覺與感受的一部分。

由上述的分析中可以得知幾個與經驗課程相關概念間的關係。將幼兒經驗課程視為「幼兒在幼兒園內所有的一切經驗」的觀點，所包含的範圍最為寬廣，且也最能代表幼兒在課程內的經驗，所以本研究採取此項觀點作為幼兒經驗課程的定義，以期能對幼兒在校的經驗課程作更深入的探究。

## 第二節 經驗課程與幼兒教育評鑑

研究者進行本研究的主要動機源自於對幼兒教育評鑑的關心與不滿，認為幼兒在課程中的經驗品質應是幼教評鑑的重點之一。然而目前幼兒教育評鑑是如何進行的呢？以下介紹一般幼兒教育評鑑進行的方式與評鑑的內容，並加以評析。

目前的幼兒教育評鑑，大概可以歸類為二種：品質評鑑與成效評鑑，分別敘述之。

### 一、品質評鑑

品質評鑑的目的主要在於維護、提昇與改善教育品質，以確保學校能提供良好品質的教育(周淑惠、江麗莉，1995)。美國的全國幼兒教育協會(National Association for the Education of Young Children, NAEYC)的「幼教機構認可評鑑」以及我國幼稚園與托兒所評鑑，皆為其中的代表典型。

NAEYC的「幼教機構認可評鑑」目的有二：(一)、幫助幼教人員參與持續促進幼教品質提升的歷程；(二)、認可實際上達到高品質的幼教方案(NAEYC, 1991)。其評鑑分為三個步驟：一、自評：由幼教機構自我檢討與分析；二、鑑定：由評鑑人員進行現場的訪視評鑑；三、決定認可與否：由NAEYC所聘請的專家評定是否給予認可。評鑑的項目分為十大類，分別為：教職員與幼兒的互動、課程、教職員與家長的互動、教職員的專業背景與發展、行政、人員編制、物理環境、健康與安全、營養與食物供應與評量。以其中「課程」部分的評鑑標準為例，其評鑑項目包括：方案所依據的哲理與目標明確寫出；方案的書面課程計劃是基於幼兒發展的知識以及對幼兒個別需求和興趣的了解；學習環境的活

動安排反映出方案的哲理與目標；教職員能因應幼兒特殊需求進行必要的課程改變；作息的安排能顧及幼兒經驗的平衡；發展合宜的教材與設備對幼兒而言是便利取得的；教材考慮性別與種族的平衡；媒體的運用以能促進幼兒發展為限；教職員提供足以促進幼兒具體經驗以及社會、認知、語言等發展的活動與教材；教職員提供充分的時間讓幼兒自行選擇活動與教材；教職員進行平順的活動銜接；教職員可彈性調整活動的進行，並能即時告知幼兒；每日的例行活動(如午睡、如廁、穿衣服、換尿布等)的安排有助於未來的學習；自理能力與社會技巧的提昇。由此可見，NAEYC有關課程的評鑑重點在於教師對於課程計劃的哲理、活動的安排與帶領，以及活動相關教材的運用。

從上可見，評鑑所依據的資料來自成人(機構內的成員以及評鑑人員)的知覺(自評)與觀察(訪視)。這樣的評鑑潛藏著兩個問題：一、僅以成人的觀點來進行課程的評鑑，所得到的結果未必能代表幼兒的經驗。二、評鑑以行政管理及教師運作的觀點出發，為Katz(1993)所謂「由上而下」的評鑑觀點，忽略了幼兒「由下而上」的評鑑觀點。三、評鑑的過程中實地訪查的時間較短，對於幼兒在幼兒園中實際的經驗能獲得的訊息有限，很難察覺潛在課程及其影響。四、以書面所呈現的資料作為評鑑上的主要依據，恐與事實或幼兒真正的經驗有所差異。

我國現行的幼稚園評鑑與托兒所評鑑，採行與NAEYC相同的三步驟模式，評鑑內容分為行政、教保與衛生三項。在教保活動部分，評鑑重點在於教師的教學品質、教學情境、教學活動設計、活動引導、幼兒反應與親職教育等項目，評鑑所依循的資料也來自園所是自評與評鑑人員的現場觀察。這樣的評鑑模式使得我國

的幼教評鑑所遭遇的問題與 NAEYC 認可評鑑背後所潛藏的問題相同：以成人的觀點來評斷幼教品質，忽略幼兒的觀點與其對課程的知覺與感受，且無法周全地得知幼兒的經驗課程全貌。而其強調書面資料的評鑑方式，更易衍生如結論所描述的「作假」的情事。

## 二、成效評鑑

成效評鑑是幼教課程評鑑的另一種常見形式，其目的在於了解或比較不同課程模式所達成的效果。成效評鑑的進行往往將課程視為一種實驗或準實驗處理，直接比較在課程進行後的幼兒表現，用以檢驗各種課程的效果，基本上是將理想課程與正式課程視為成效的主要影響因素。然而這樣的評鑑常受批評，被質疑的包含研究設計的問題、評量工具的問題、幼兒接受實驗處理時間過短等研究缺失(林佩蓉，1998)。近年來有些研究人員則開始質疑以往的成效評鑑忽略了課程的執行程度與課程參與者(如：幼兒、家長)的經驗(林佩蓉，1998；廖鳳瑞，1997)，認為在忽略執行程度與幼兒經驗的情形下，直接比較各種課程的成效是過度簡化因果的作法，所獲得的結果並未具有太大的意義，因此，他們建議在進行課程評鑑時，為適當地評鑑模式或課程的成效，研究人員必須設法了解或得知有關課程實際執行的情況及參與者實際經驗與感受的情況，並以其作為代表「課程」的變項，作為此運作的課程、經驗的課程和學生學習的相關。同樣的，Zais(1976)也認為在課程評鑑的階段，宜重視學生真正從課程中獲得的所有經驗，而非僅限於教師計劃中希望幼兒獲得的經驗，因為影響課程成效的是學生在課程所獲得的經驗而非課程模式本身。

以經驗課程為課程評鑑的重點亦可於建構主義的課程觀點中

獲得支持。傳統哲學的知識論將知識視為客觀的實體，認知的過程是經由外在世界給予心靈知識的歷程。建構主義不同於上述的觀點，認為知識是認知者所主動建構而來的；換言之，認知是經由認知主體進行建構的歷程(朱則剛，1996；林生傳，1998)，而學習可視為一個個體與外界不間斷的互動歷程。個體可能與外界人、事、物互動，也可經由與自己的低層認知系統互動而建構自己的知識(吳璧純，1997；蔡清田，1998)。基於建構主義的觀點，課程是一套有關學習與教學的程序說明，這套程序與說明必須真正運作在教室情境中，方得以考驗是否具有實用性與意義(蔡清田，1998)。因此，課程並非事先由教師或行政人員所擬定的駕馭班級運作的手段，而是一種以學生為中心，在教學現場中經由全體學生與教師共同運作與建構的動態歷程。

所以就建構主義的觀點而言，教師對於課程的規劃與安排、教材的選用乃至於環境的規劃等外在條件，並不同於課程的效應，而所謂的課程的品質與效應，是產生在學生與教學情境中的各項因素的交互作用之中。換句話說，課程對於學生之所以有意義，並不在於上述這些外在因素本身，而是在於學生在學習過程中的真實經驗。因此，當了解評鑑課程的成效，應以學生的經驗課程為依歸。

### 第三節 經驗課程的相關研究

由於學者與研究人員對經驗課程的定義有所不同，在研究的內容與方法上因而有所差異，歸納有關經驗課程的研究，可分為兩種：一、將經驗課程定義為「對課程的知覺與感受」，在這種定義的研究中，又因研究方法與目的可再細分為兩類，分別是(一)



以學生能自陳的課程經驗內容及喜好代表所謂的經驗課程；(二)比較經驗課程與其他課程層級。

#### 壹、對課程內容的知覺與感受

##### 一、口述的知覺與喜好

有些社會認知的學者們對於幼兒對學校生活的知覺很感興趣，他們從腳本(script)理論的角度切入探討幼兒到底對於幼兒園的生活與經驗有些什麼認知？他們讓幼兒陳述幼兒園的生活情形，結果發現對於幼兒園生活中作息的基本結構，如團體時間、點心時間、收拾活動以及戶外活動等，即使是年僅三歲的幼兒，在上學的第一天就已可以清楚的陳述(Fivush, 1984)。幼兒對於幼兒園的腳本，會隨著年齡與經驗的增加而有所演進，在對幼兒園生活的陳述上，活動的種類增多，也更具有彈性(Reifel, 1988; Armstrong & Sugawara, 1989)。

Wiltz(1997)以訪談就讀於一所高品質幼兒園與一所低品質幼兒園之幼兒的方式，探討幼兒對課程內容的知覺與喜好，她請幼兒回答在幼兒園中感到最喜歡與最不喜歡的事件；並請幼兒在訪談時畫一幅主題為「幼兒園」的圖畫，請幼兒解說。她有幾個發現：(一)對於課程內容的回憶與描述方面，就讀於低品質幼兒園的幼兒，較傾向於列舉出活動的名稱(如團討時間、點心時間與午睡時間等)，而缺乏對活動內容的描述；高品質幼兒園的幼兒則不僅能說出活動名稱，還會有較詳盡的活動內容描述。(二)不同品質幼兒園中的幼兒對於幼兒園課程內容的喜好並無差異，他們都最喜歡遊戲性的活動(play)，都比較不喜歡別人對他不好的事件，也都不喜歡團體活動與午睡時間。(三)不論來自何種品質幼兒園之幼兒，對於幼兒園的生活均很少表示出負面的描述或感

受。這點讓 Wiltz 感到困惑，因為在研究期間，她明明目睹在某個低品質的幼兒園中，某班教師對幼兒高聲叫罵，但是幼兒在訪談時除了未提起老師的責罵外，還表示他們愛這位教師，因為「老師愛他們」。又例如在低品質的幼兒園中，幼兒其實經常被教師施以剝奪權利的處罰(time-out)，但幼兒卻從來沒有提到被處罰的事件，即使問他們，他們也表示，被處罰的當時並未覺得難過。(四) 幼兒並不喜歡戶外教學及參觀博物館的活動，一致地表示覺得「很無聊」。這項發現相當挑戰成人或學者所支持的合宜課程。

Wiltz(1997)的(三)與(四)發現特別引起我的注意，因為它呈現出幼兒的觀點與一般人會有的觀點非常不同，再度突顯幼兒觀點的重要性。

此外，金瑞芝(2001)曾對比較國內一所單元教學與一所主題教學模式的幼兒園中的幼兒經驗課程。她對兩種園所中共計 35 名(單元園 18 名，主題園 17 名)幼兒進行半結構訪談，訪談的問題包含三類：(一)幼兒對每天幼兒園生活的描述，(二)幼兒最喜歡的活動或事件，(三)幼兒對教師角色的觀感。研究的結果發現，主題園的幼兒對幼兒園生活的描述以主題活動為主軸，往往以主題的活動來描述幼兒園的生活，且對活動內容有較清楚的描述，而單元園的幼兒對於幼兒園生活的描述較以時間序列及活動名稱來呈現。兩園幼兒對於團討的概念也不相同，單元園的幼兒傾向於將團討視為「上課」時段，是老師上課的時間；主題園的幼兒則將其視為「大家討論」的時間。在喜歡的活動部分，單元園的幼兒最喜歡的是「玩」的活動，如去操場玩、跟同學玩等，而主題園的幼兒則最喜愛「自由活動」，如畫畫、摺紙與看書等。

Klein(1990)則以學生填答問卷的方式，探討學生對教室生活的滿

意情形。問卷題目共有四十五題，內容為學生對學校、課程與教師教學的感受(如我喜歡學校、我的老師很公平、數學會不會太難等問題)，而學生只需回答「是」、「有時候是」或「否」，為一種三點量表的設計，結果發現影響小學低年級學生對教室滿意度的因素包含：(一)學生對於課程與教學的知覺(如：課程會不會太難？寫作業時間夠不夠等)；(二)學生對學校與課程的態度(如：喜不喜歡學校)；(三)學生的自我態度(如：我是不是都聽老師的話)；(四)學生對其他同學的知覺(如：班上的同學是否相互幫助)；(五)對老師的知覺(如：老師對所有的人是否都公平、老師是否會幫助我更正作業)等。可見，學生對課程中的人事物的喜好會影響學生在教室內經驗的品質，進而影響其滿意度。

### 三、程決定層級間落差之相關研究

有部分學者從課程決定理論的觀點出發來研究經驗課程，將其研究重點放在與其他層級課程的比較。Morgan-Fleming and Doyle(1997)對一班小學四年級師生進行為時一年的數學課程的研究。作者之一的 Morgan-Fleming 是該班教師，擔任實際教學的工作、蒐集資料，並作教學日誌，紀錄下教師的課程進行過程與她對學生的觀察；Doyle 是大學的教授，擔任教室的觀察工作。在研究過程中，他們讓學生自己記錄「與數學學習相關的事件」(包含數學課內與課外發生的所有事件)，書寫一些作業，並訪談學生對於這些事件的看法。結果發現教師自覺的數學課教學重點與學生所表示的課程內容之間存在著極大的差異：在教師的知覺中，「數字的概念」與「數學在生活上的應用」，在該數學單元中佔有極重要的地位；然而從學生的作業與訪談的內容中，卻發現，學

生在該數學課之中記得最清楚、印象最深的是，教師在課堂中講述的與數字相關的童話故事中的人物名稱，教師在教學中所隨手寫下來的中文數字以及數學以外的事件(學校中與同伴的嬉戲、吃東西等)。

同樣的，Rogers(1989)透過蒐集學生作品、訪談學生、教室錄影與教師觀察的方式來了解老師的運作課程與學生的經驗課程，他所使用的方法包括：將教學主題列在卡片上，由學生依自己對那些主題的喜好程度、感受到的困難程度等加以分類，以了解學生對各主題的經驗與感受；讓學生定期接受訪談以陳述該段時間內的經驗與感受；試著讓學生對他人解說課本中的段落，以了解學生對該段落的理解；讓學生事先作課程計劃，並於課程進行後由學生自行比較計劃與實際課程的差異，以了解學生的知覺與感受等。結果發現教師自覺教得最好的單元與學生覺得老師教得最好的單元並不吻合；而教師自覺的教學重點和學生表示的重點及學習到的內容也不同。有趣的是，當Rogers告知老師學生對其課程的知覺與感受時，老師多半感到詫異，表示他們不知道學生是這樣的看法。換言之，教師平日並未察覺到自己的教學與學生的知覺間的落差。

而在國內的研究部分，莊采珂(1999)以教室觀察(並輔以攝影紀錄)與學生訪談的方式針對一班國小六年級的多元文化課程加以研究，發現在學生的經驗課程與教師的運作課程間存有落差。作者發現，學生所經驗到的課程並非等同於教師的運作課程，而是由課程內容、教師的講解與自身之先備經驗間交互作用所產生出來的。不僅如此，學生的多元文化經驗課程具有個別性，在同一個班級中會出現許多不同型態與內容的經驗課程。

綜合以上的研究可知，學生的經驗課程與教師執行與知覺的課程間的確存在著差異，學生的經驗課程有其獨特性，無法由觀察教師的教學、訪談教師或教師的記錄中得知。換句話說，學生對於課程的知覺與感受無法由他人代言。其次，教師對於學生的經驗課程內容並不清楚，因此，想以透過老師的方式來獲得有關學生經驗課程的方法，並無法獲得學生經驗課程的確實資料。

## 貳、 經驗課程為在學校內所有的經驗

為了解學生在學校的經驗，蕭昭君(1996)採取了長期觀察、教師訪談、學生作業分析、學生家長訪視與訪談等方式對兩位國小學童進行為期兩年的深入研究。她這種將訪談對象延伸至學校外的領域，藉助家長的訪談以深入了解兩位幼兒背景與經驗課程關聯的方式，為較特殊的設計。在教室的觀察中，她發現兩位幼兒在教室中的經驗明顯不同，一位幼兒符合學校與師長的期待，以成功的經驗獲致下一步的成功，在教室中生活顯得受到矚目，並得以投入教室中的活動，作者稱這位幼兒是教室中的「主人」；而另一位因文字能力低落，進而產生學習與人際關係障礙的學生，則在校的經驗中充滿挫折與失敗，逐漸地由教室生活中失去聲響，教室中所進行活動似乎與他無關，作者稱這位幼兒是教室中的「客人」。作者並針對兩位學生之家庭背景進行分析，她發現這兩位學生在成為之所以成為「主人」與「客人」的過程中，其家庭所給予的支持與其過去的學習經驗，逐步引導著學生走向成為「主人」或「客人」的循環。

綜合上述之文獻，可發現將經驗課程視「為對課程的知覺與喜好」的研究，其的資料來源偏重在學生對課程的口頭陳述與喜好。然而這樣的資料來源背後潛藏著一個基本的問題：學生對課

程的描述等同於他們所察覺到的全部嗎？訪談者是否能問出學生的真正知覺與感受？這是我所質疑的問題。其次我在閱讀上述研究報告時，一直有種「可惜」的感覺，因為其經驗課程的層即使鎖定在所謂的學生的知覺與感受之上，對於教室中的整體情境以及學生的真實經驗的全貌無法全盤了解。

我贊同經驗課程是「學生在學校內所有的經驗」的定義，但究竟幼兒經驗課程是什麼？要如何來了解它？在蕭昭君的研究提供了一個很好的實例，本研究因此採用的觀點是，幼兒的經驗課程所指的是幼兒在課程中與環境中人事物交互作用的所有經驗與觀點，所以在進行幼兒經驗課程的研究時，教室情境的了解與描述、幼兒的外顯行為、幼兒對課程的觀感，以及情境中相關人員(如教師、家長)的聲音，都應是研究此議題所必須要顧及的層面。