

研究論文

課程研究

4 卷 1 期 2008 年 9 月 頁 65-92

由教師課程意識探討學校本位統整課程 的實踐行動

李克難^{*}

摘 要

本文以詮釋學方法論述，從人的「意識」、行動與行為的意向意義、課程實踐行動的自由選擇、決定與教師課程意識覺醒，分析探究一所中學學校本位人文統整課程的締造與實施，以及教師課程意識與校本課程實踐行動相互激發，並討論以行事權、省思與協作等策略，幫助教師課程意識開展，促使學校課程實踐紮根，進而形塑相互學習的學校新文化，提供學生更豐富的學習與經驗，以達成自我實現。

關鍵詞：課程意識、校本統整課程、實踐行動

^{*} 李克難，慈濟大學附屬高級中學校長。E-mail: kanan333@mail.tcu.edu.tw

Journal of Curriculum Studies

Sep., 2008, Vol. 4 No. 1, pp. 65-92

School-based Integrated Curriculum Practical Actions: Case of Teacher Curriculum Consciousness

Ka-Nan Lee*

Abstract

This paper investigates the mutual stimulation of the development and administering of school-based integrated humanities curriculum for secondary schools and the realization of school-based curriculum from the intent and meaning of human consciousness, actions and behaviors; the free choice and decision of curriculum practical actions; and the curriculum consciousness of teachers in a hermeneutic approach. This paper also discussed promoting teacher curriculum consciousness development, school curriculum practice realization, and the establishment of a new school culture for mutual learning to provide students with more comprehensive learning and experiences by agency, reflection and collaboration strategies in order to achieve self-actualization.

Keywords: curriculum consciousness, school-based integrated curriculum, practical action

* Ka-Nan Lee, Principal, Tzu Chi Senior High School Affiliated with Tzu Chi University. E-mail: kanan333@mail.tcu.edu.tw

壹、前言

隨著全球教育改革的浪潮，臺灣中小學的新課程船舶已加速啟航。行政院於1998年5月通過「教育改革行動方案」；同年9月，教育部公布「國民教育階段九年一貫課程總綱綱要」，並於90學年度起由國民小學開始實施新課程，我國的課程改革全速向前邁進，企圖經由課程的更新，培養出能思考、有創意、會解決問題、具競爭力的優秀國民，以充足國家民族發展的能量。國民中學的新課程則於91學年度開始實施，而高級中學新課程則於95學年度銜接國民中小學的課程，呈現嶄新面貌。

過往五十多年以來，我國的中等學校課程均以分科課程為主體，逐漸造成學生只專注學習教師灌輸的細瑣、斷裂的知識，更因升學主義作祟，考試領導教學，學校的課程實施鑽進了僵化的死胡同。陳伯璋（1999：12-13）曾提出質疑：

……學科課程與聯考制度成為「共生結構」，學生、家長、教師都投入此結構中，無法自拔。教育的輸出成了浮泛的「知識」，而卻遠離了生活。更由於學科知識愈來愈分化，因此學校學科數及教學時數也不斷增加，然而成熟知識的學科一定要讓學生們從小接觸及獲取嗎？

目前，小學與中學的課程改革已獲得社會共識：必須統整相近學科之知識成為較大的學習領域，以減少學科及教學時數，避免課程太多、太雜，進而減輕學生課業負擔。因此，國民中小學的九年一貫新課程將原有的學科和科目加以整合，並融入生涯、生命、性別平等、法治、人權、海洋、環境、永續發展、多元文化與消費者保護教育等當代新興議題，分為健康與體育、語文、社會、自然與科技、數學、藝術與人文、綜合活動等七個學習領域。至於高級中學的課程走向，亦逐漸釋放學科界線，以科際統整方式來調整與更新課程，使學校教育的課程發展更加合理，並促進學生的學習成就。

在中學階段，不論是國民中學的九年一貫課程或是高中的九五課程綱要，相當程度地要求，課程的組織結構與內容的安排設計都必須朝向更開放與更多元的方向發展，新課程強調統整，甄曉蘭（2004：178）指出：

課程統整一方面擴展課程範疇的橫向銜接，一方面加強課程進程的縱向連貫，讓學生的學習是有意義、有系統的學習，在參與的過程中產生經驗統整、社會的統整及知識的統整。

Giroux (1988) 認為，任何教育改革都不能忽略教師所能貢獻的智慧、判斷與經驗，教師主動參與是改革成功的關鍵。在課程革新的浪潮中，教師必須坐上「主角」位置，面對信念的衝擊與實務的挑戰，其所承受的壓力的確相當沉重。

在新的課程與教學的現實中，教師要如何對自己的角色定位？如何覺知並理解自己的信念、價值、理想與能力？如何回應驟然遽變的情勢？是否下定決心參與學校的課程發展呢？在此關頭，教師如能有Greene (1973, 1974) 主張的「意識覺醒」(consciousness-awaken)，願意去覺察、思考、反省過往的知識、價值或教學作為等，更願意改變，就能有新的「課程意識」，為自己開闢新的路徑，提供學生更多元的學習機會。甄曉蘭(2004)亦建議，教師應重新省思課程與教學實踐上的自主權，更新「課程意識」，變化教學實踐的內涵與方式，促使教師在自己的教學專業世界中，勇於嘗試一種創造的、解放的與批判的教學實踐，拓展潛能，以提供學生更豐富、更具創意的課程。

在中學全面實施新課程的學校環境中，高強華(2003)指出，無論從「釋放全民創造力」、「恢復教師專業能力」、「提升教學自主性」與「重建學校效能」等觀點而言，新課程的實施正是教師展現新思維與高效率的大好時機。

本研究的問題意識為：教育革新所依循的理論典範是否不同於以往？在新的社會脈絡中，教師們是否有了新的「課程意識」？教師們是如何參與學校的課程實踐行動？學校本位課程革新能順利推行嗎？教師「課程意識」覺醒能激發學校本位課程的實施嗎？統整課程的實施會面臨窒礙難行的困境嗎？教師的教學模式能隨之轉換嗎？學校確實能幫助學生踏上豐富的學習旅程嗎？本文選擇以詮釋學方法論述，從人的「意識」、行動與行為的意向意義、課程實踐行動的自由選擇及決定與教師課程意識覺醒，分析探究一所中學學校本位統整課程的締造與實施、教師課程意識與校本課程實踐行動相互激發，並討論以行事權、省思與協作等策略，讓教師課程意識覺醒，讓學校課程實踐紮根，進而形塑相互學習的學校新文化。

貳、詮釋學之方法論

本文強調教師在學校教學現場的生活經驗，期望融合外在的客觀現象與教師內在的主觀心理狀態，詮釋出一所學校課程發展的意識狀態與呈現出來的真實意義。學校中的師生都是具有生命的個體，生命是人類生活世界的本質，是人的意志、情感和願望等心理要素的內在經驗，詮釋學強調生活的意義與精神的意義。

黑格爾認為，人的本質在於能超越自己的直接性、本能性、個別性，將自己提升為一個普遍的精神存在，人的普遍性是透過教化建立起來的，這也是人類相互理解的根本保證，理解可以建立在同一性與差異性的矛盾對立統合的基礎上（何衛平，2002）。

Husserl主張，透過自我意識，建立行動與客體之間的相關性，他將生活世界的現象經由「意識的認知」和「認知對象」的關係表述出來（Gadamer, 1977）。

Gadamer的哲學詮釋學以現象學和辯證法兩大方法為基礎，但卻不是對象性的、認識論或知識論意義上的方法，而是本體論意義上的方法，亦即，拋棄外在的方法而走向內在的方法，主張消除主客分離的本體論意義的方法。哲學詮釋學立足於本體論，將方法與內容緊密交織在一起。經由「對話」與「省思」，將生活世界的「現象」一一顯示出來（Gadamer, 1977）。理解活動在根本上是一種憑藉了解讀者內心體驗，去把握直接呈現於意識面前的直觀現象，實際的存在並非重要，反而存在的體現或存在的意向性投射更應被重視。理解不僅是一種意指，而且是一種參與，一種理解者與被理解者、解釋者與被解釋者的共同活動，意義就產生在這樣的共同活動中（何衛平，2002）。詮釋學方法肯定，設身處地的融入研究對象的文化脈絡中，建立「視域融合」或「溝通共識」，因而得以跨過歷史的鴻溝，且更進一步透過主體意識的彰顯，從歷史和傳統的牢籠中解放出來，寫下「創造性詮釋」的研究文本（溫明麗，2004）。

Gadamer強調，生存論意義上的經驗從來就不能被科學化，經驗的真理總是包含著與新經驗的關聯，經驗的歸宿不是某種封閉的絕對知識，而是透過經驗本身所促成的對於新經驗的開放性（吳文勇譯，1988）。

Gadamer將哲學詮釋學導引為一種對話哲學或對話本體論，他分析亞里斯多德的實踐哲學基礎為倫理學，極重視「你－我關係」，人們必須經由對話，相互理解，進而達成共識。Gadamer指出，「理解是道德知識行為的一個變形」，甚至「也是道德判斷的一種方式」（吳文勇譯，1988）。詮釋學中「良善意志」

(good-will) 佔有重要地位，解讀者與被解讀者的身分是平等的，如果平等被打破了，就不可能有真正的理解和意義的顯現，理解的公正客觀性將受到影響。

本研究以真誠的「良善意志」，呈現重視「真美善人文教育」陽光中學（化名）的校本統整課程發展，不描述此所中學校本人文統整課程是「什麼」，而描述教師們「如何」經由課程意識的建立，將新經驗與舊經驗緊密地融合在一起，逐步發展學校本位課程。研究者期望本文的讀者，能專注於此論文直接地、現時地、當下地呈現在理解者的經驗中所具有的自明性的意義。

參、人的意識形成與意義建構

學校是一個經過設計的社會世界，學校中的教育包括了開放、省思、未決與複雜的實踐活動，學校教育的目的即在於充實個體的實踐智慧，完整的教育不能僅止於學習蒐集資料、擷取資訊或充實知識，教育必須是「實踐的」。教育實踐是一個追求含有價值目的之倫理活動，教育上有價值目的不會獨立於善之外，所以，教育實踐是達成善的教育目的活動，教育目的需要經由課程活動來達成，因而課程目的必須先確認，教師才能掌握目的，完成課程實踐行動。

由教育變革的理論研究得知，因為社會世界的變化，學校課程革新所依循的典範自1990年代起有了新的轉移，由結構－功能觀（structural-functional perspectives）轉為文化－個人觀（cultural-individual perspectives）（于澤元、田慧生，2008；Sleegers, Geijsel, & van den Berg, 2002），教師的課程意識也因而有所不同，本節將討論文化－個人觀與教師意義建構、人的意識形成、行動與行為的意向意義。

一、文化－個人觀與教師的意義建構

文化－個人觀強調教育變革中人所擁有的意義，探討個人的意識、信念、期望、情緒、發展等，也重視組織文化中人與人之間的關係，及其對變革的影響，在文化－個人觀點之下，教師是否投入變革與專業發展，就成了學校革新是否成功的關鍵。也就是說，文化－個人觀將教師視為學校文化脈絡中主動建構意義的主體。對於每一位教師，學校的課程改革是一種客觀事實，同時，此一客觀事實也必須進入教師們的意義系統，成為他們的主觀事實。

教師在面對學校課程變革時，應了解學校文化脈絡愈來愈複雜，不確定性增大

了，學生與家長各有不同意見，教師之間、師生之間、學生之間、親師之間與親子之間，都需要更多的對話，以便於相互溝通、相互理解及相互學習。教師不能再如以往一般等待指令、聽命行事或自封為「教室中的國王」，教師對於課程的決定、設計、實施或評鑑，都應有新的認知與實踐。課程變革所傳達的信念和教師個人的信念與經驗必須產生交互作用，讓教師建構出主觀的變革意義，以幫助教師能自我肯定與提升，認為自己是課程變革的受益者與課程的主動創造者，相信自己能掌握環境脈絡，對有意義的課程變革有參與感、成就感與認同感。

Fullen（2001）曾區分教育變革的客觀意義與主觀意義，客觀意義指涉變革在現實中的型態，包括材料、方法技術與信念三層面；主觀意義則指涉變革對教師自身所產生的特殊意義。教育變革相當程度地考驗著教師的智慧與道德目的，也形成學校新文化。在文化一個人典範引導的課程變革中，教師能主動建構主觀與客觀意義，因而讓課程變革所傳達的信念體系與教師個人的信念體系形成「有機融合」（于澤元、田慧生，2008：135），教師能把握參與課程變革的機會，且獲得足夠的支持，因而對課程能有所掌握，並予以認同。事實上，教師掌握課程情境的能力及對課程變革的認同性和教師個人的意識與意向意義是息息相關的，以下，即接續從現象學與詮釋學的角度，較深入地討論人的意識形成。

二、人的意識形成

「社會」是由兩人或兩人以上個體組成，特別指稱個體行為之間的關係，社會中的人們會有行動，行動則是被賦予主觀意義的行為。學校是一個多數人組成的社會世界，其相關成員的行動亦應以意義來界定。學校裡的社會關係、結構、文化與精神等，會化約成個體的最基本形式。學校社會世界中的複雜現象都具有其意義，但這個意義是由其中的行動者賦予在他們的行為上，個體的行為與意向意義都需要詮釋性的深度了解。

Husserl（張憲譯，1992）主張：賦予意義是一個行為，在這個行為內，經驗被賦予生命，亦即，由人的過去的意識意向作用，使人們認為它們是有意義的。Schutz（引自Walsh & Lehnert, 1967）則分析，個人之所以能建構主觀意義，是因為將注意力放在賦予意義的、意識的意向作用，主觀的意義世界，是在自我的意識流中不斷被更新的世界，也是在每一剎那生滅交替的世界，更是不斷生成的世界。個人是藉由反省的觀照，而覺察到那些賦予意義的意向行為，所以世界對我而言是有意義的。因為人的世界不斷地被構成，所以不可能是完整的，因而永遠處於形成

的過程中，它指向個人的意識生活基本事實，指向個人對自己實際生活過程的覺察，指向個人的綿延，即「內在時間意識」（inner time consciousness）。

師生在課程實踐中結合為生命共同體，學校是一個讓師生體會「我群關係」（relationship of the we）的社會實體。當他人的經驗與我的經驗相隨時，當我能時時刻刻掌握他人的思想時，我們一起共同成長，他人就與我共享一個時間的共同體，我們處於一個面對面的情境中，在此情境中，我與他人必須相互察覺到對方，雙方才有可能進一步地接觸與了解。當我與他人共處於直接經驗的社會真實世界之內，我群關係就存在了，社會真實中直接的我群經驗是自我經驗的基礎，師生的我群經驗能促成課程實踐。

Schutz（引自Walsh & Lehnert, 1967）曾分析指出，在我群關係中，我必須對另一方抱持一個面對面的他人取向，這是「汝—取向」（Thou-orientation）。「汝—取向」在我群關係中是一種基本假定，假定的特色是：（一）我覺察到並經驗到一個實體是一個他人，我就具有了「汝—取向」，且賦予其生命與意識；（二）「汝—取向」界定為自我用來掌握具有原始形式的他人存在的行為意向性；（三）實際個體都有他們自己的特性與特質，在日常生活中，「汝—取向」不是純粹的，而是實際化的。例如，在師生你我對談中，經由語句，可以相互掌握到語言的客觀意義與主觀意義，特別是為了獲得主觀意義，師生雙方的意識流必須是並排地流動，要能相互詮釋與建構選擇語句時的意向行為，雙方經驗到一種同步性，亦即師生共同學習時，是生活在彼此的主觀意義脈絡中。以「汝—取向」而言，唯有在我群關係中，我才能在你生命的特殊時刻具體經驗到你，並形成相互意識到對方的狀態。

如此，我群關係幫助個人直接理解他人，我們對他人的一致的或分歧的經驗都源自於我群關係。經由我詮釋自己對他人的經驗，也因為對我群關係的注意，個人就能擴大對特殊他人的客觀認識。我群在綿延不斷的意識流之中同化了我個人的「意識流」（my stream of consciousness），亦即，我生活在我群關係中，我就是確實生活在「我們」的共同意識流之內，我可藉由看見他人的身體動作，去推估他心中所想的，這是一種自我超越與自我擴充的經驗。

我群關係包括人們彼此的察覺與被察覺，因為具體的我群關係各有不同，在經驗對方時，會有不同的直接程度、不同的強度、不同的親密性或採用不同的觀點。在群體中，個人經由他人行動與行為，才能逐步了解他人的意向。學校中的師生因為有了我群經驗而能形成自我經驗，師生在「我群關係」中互動，教師的「教」與

學生的「學」才成為可能。下一小節，便聚焦在行為與行動的意向意義分析。

三、行動與行為的意向意義

行動是處於過程狀態，行為則是已完成的行動，不論行動或行為都有其「意向意義」（intended meaning）。在社會世界中，我們了解他人的行為，並且假定他人也了解我們；Schutz（引自Walsh & Lehnert, 1967）就認為，意義問題是歷史時間問題，歷史時間是一種時間旅程，充滿著具體事件，具有「內在時間意識」（inner time consciousness）性質，是一種對自身時間流的意識。在時間流之中，個人透過生活經驗，而構成自己的經驗意義。這個最深層的經驗能被反省所觸及，才是「意義」（meaning）與「了解」（understanding）現象的根源。

在意義建立與詮釋的行為中，經由不同程度的隱匿性、親密經驗及交叉錯置的觀點，建構出社會世界的意義。我們直接經驗的社會世界是有意義的，社會世界中的個體的意義行為、日常經驗、了解他人行為意義及自己形成新的意義行為都呈現出社會世界的結構意義。

個人行為一旦發生，就已包含了意向意義，只是行為有許多的不確定性，個人自身與他人都在不斷地澄清行為意向意義，在澄清的過程中，會產生行為意義結構的重組。事實上，意義詮釋至少包含兩個層次，一層僅只是單純地對日常生活「擁有意義」，我們知悉個人自身或他人日常行為所擁有的意義，如學生定時上課，其意義是增加知識，提供明日學習的先備能力。另一層則能對高度意義的成熟理解，如一位「教師」具有強烈動機，積極確認教育哲學理念、充實學科知識、用心理解學生需求、掌握教育脈動、運用最佳教學策略，培育學生德智體群美五育兼備，造就出全方位的人才，我們對這位「教師」的行為高度意義，就能做更深層的詮釋。

較深入理解行為與行動的意向意義後，須進一步探討學校課程實踐行動是如何自由選擇及決定的？教師課程意識能夠「覺醒」嗎？

肆、課程實踐行動的自由選擇、決定 與教師課程意識覺醒

一、課程實踐行動的自由選擇及決定

社會世界中會產生社會行動，Weber界定「社會行動」為：

行為個體考慮到他人的行為，將自己的行為指向他人的行為過程，並對行為賦予主觀意義……行動涵蓋行為個體賦予主觀意義的所有人類行為。（引自Walsh & Lehnert, 1967: 15）

他同時認為社會行動具有五層意義，其一是，社會行動中的個體意識到他人的存在；其二是，社會行動中的個體需要意識到他人行為的意義；其三是，需要詮釋他人行為的意義；其四是，社會行動必須指向他人；其五是，詮釋社會行為。

Schutz（引自Walsh & Lehnert, 1967）則分析，行動具有「志願」性質，「行為」具有「自發」性質。行動是「意識的」，行為是「反應性的」。所謂意義被賦予在行為上，應該是存在於行為的意識內。那麼，「志願性行動」的自由地選擇與決定的問題應該也更值得探討了。

行動是一系列的經驗，是在行動者具體的個人意識中所形成的，因而，行動是發生在內在時間意識中，也就是說，行動是內在綿延的執行，行為則是綿延超越的執行結果。Weber又認為，行動具「志願」性質，行動是有意義的行為，因而，意義應該存在於選擇、決定與不受強制的自由行動內（引自Walsh & Lehnert, 1967）。當我們論及個體覺察到經驗的意義，亦即個體是把此經驗從其他經驗中「挑選」出來，個體之所以認為這一種經驗具有意義，就因為我將它挑選出來而且賦予了意義。「意義」也就是個體注意自身經驗中特殊之點的一種方式，我們對這樣的經驗做過省思，並予以特別說明，「意義」也就是自我對「自身綿延流」（the flow of its own duration）的一種特殊態度。經驗可經由語言而具體化成為行動，這些經驗被個體注意，意義就是注意的一種特殊方式。

每個行動必然蘊含對未來的預期，所以行動是計畫行為的執行，任何行動的意義都是行動所對應的計畫行為。因為行動存在於計畫中，社會世界中的行動具有統整性，藉由行動，計畫就逐步實現。在行動進行之前，個體心中對所要進行的行動具有一個圖像，所以行動是「計畫的行為」，也就是說，行動是「有意識的」。

課程必須經由教師決定、設計、實施與評鑑，才能發揮課程效能，教師到底是如何「自由地選擇與決定」其課程實踐行動的？為何有這個行動，而未有那個行動？教師為何有教學或輔導學生的行動？其實選擇行動並不是在一個空間中選擇行走一條路徑，事實上，選擇是一種心理狀態。Schutz（引自Walsh & Lehnert, 1967: 67）分析：

選擇的發生是，自我藉著想像而穿越一系列心理狀態，在每一狀態中，自我會擴展、豐富、改變，直到自由的行為猶如熟透的水果自然離枝墜地。

行為被執行前僅有「可能性」、「方向性」或「趨向性」，行為被執行前都不存在，存在的只有自我與動機，「自我」與「動機」構成一個不斷的「形成過程」。

「選擇」如何發生？我們可以說明如下：一開始，行為A被計劃著，行動者自我有意識地覺察到自己對意向行為及內容有所想像。接續，行為B也被計劃，計劃的過程成為行動者反省注意的對象。如此，各種計畫都在無數的進一步意向行為中與一個龐大複雜的關係網絡中被保留、再生、反省與比較。個體必須在自我逐漸描繪而成的計畫間做選擇，當個體在各種選擇間的猶豫被解決了，加上完成的行動，便構成一個較高層次的多元綜合意向行為。較高層次的多元綜合意向行為設定了許多不同的主題，而且這些主題被設定放在一起。所以「選擇」就是將計畫或想像做了統整，讓多元性轉變成統整性，「選擇」就是一個包含著原初計畫與執行的一個整合體。志願性行動是經個體將一些計畫整合後，自由地選擇與決定。

學校社會世界中的「教師」，如能經由自身有意識地選擇與決定，則教師課程意識的覺醒必定是可能的。

二、教師課程意識覺醒

Freire (1973) 曾將意識區分為三層次：素樸意識 (naïve consciousness)、神奇意識 (magic consciousness) 與批判意識 (critical consciousness)。他認為素樸意識把因果關係視為既存事實，因而概念常常被蒙蔽；神奇意識則是宿命論，常常受制於事實，甚至屈服於事實；批判意識則能幫助個人分析與質疑，Freire建議學校教師應從素樸無知轉而加強批判意識，才能帶出「豐沛的實踐」(plenitude of praxis)，努力將生活世界轉型與擴充。

甄曉蘭 (2001, 2002, 2004) 延伸Freire的論點，認為教師的「課程意識」不單是教師的內在狀態或內省而已，也包括教師外在教學實務的涉入和推進，包含教師處理教學內容、教材、活動，以及和學生互動的多元方式，在在都與教師的領悟、判斷、信仰、記憶及想像等認知活動息息相關。甄曉蘭 (2004: 210) 確信：

教師的課程意識除了包括教師對內在實務知識的覺知外，還涵蓋了將內在實務知

識轉化成與外界互動及實務實踐的認知活動，以及對教學實踐行動的原由、價值及成效的批判反省。

教師的批判反省與Schon（1987）提出的「知識的行動體現」（knowledge-in-action）及「行動中的反思」（reflection-in-action）概念十分接近。

的確，做為教育專業人士的教師不能再懵懵懂懂地在學校中「教書」，而必須在教學實務現場中充實內容知識、教學知識、課程知識、學科教學知識、對學生特質的了解、對教育環境的了解及對教育目的、價值與其哲史基礎的了解等教育專業知識，並能確實引用教育專業知識去發展新的觀點、釐清價值、激發教育思考，與其他教師溝通任教領域的具體知識，並幫助學生學習成長。同時，教師也應增強自我覺知與身分認同（identity），由內在認知到外在身體力行，「做為」一位老師（“being” a teacher），在日常的教學實踐中善用實務知識，成為一位有技巧且有智慧的老師（becoming a skilled teacher with wisdom），透過傳道、授業、解惑的過程，造就他人並實現自我（Danielewicz, 2001）。更進一步地，教師必須有能力覺知教學環境，教師除了承擔自己份內的教學與輔導工作之外，在課程改革的情境之中，應該更積極地與其他教師協作，以期分工完成教學任務，或以團隊的力量規劃改善教學品質。當然，更須與學生、家長、社區人士或學者專家密切互動，體察在教學環境中能掌握與不能掌握的變數，增長教師自己的實務智慧。

Greene與甄曉蘭很清楚地指出，教師必須像離鄉多年後再返鄉的人，好似陌生人一般地看待故鄉的一切：

.....現在從新的眼光看，他不能視文化類型為理所當然.....為使其再次產生新的意義，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。（甄曉蘭，2004：207；Greene, 1973: 268）

教師愈能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，都對他一般常理的發現、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。（甄曉蘭，2004：207；Greene, 1973: 8-9）

就如前兩段所述，教師能夠正視他們自己的角色與生活，以新的觀點及思維重新檢驗過往老舊的課程實務與一成不變的教學實踐，才可能讓自己的「課程意識」覺醒（awakening），讓課程改革產生個人的意義，在教室中發揮力量，幫助學生進行豐富的與持續的學習。課程意識的覺醒有助於強化教師的主體性，教師因而能自我省思，能重新評估自己課程實務的表現，能有意識、有覺察力地重新去探究課程實務理論，進而產生新的理解、新的意象與新的行動。甄曉蘭（2004）更論證：教師的「課程意識」能主導課程的教學轉化，教學實踐能激發潛在的課程意識，課程批判意識促進課程與教學實務的改進。

研究者在陽光中學肩負課程領導的責任，因而有機會在中學的課程場域中，思索教師能否更具課程意識？在學校本位人文課程的發展中，引導教師以新的「課程意識」來締造與實施校本人文統整課程。

伍、校本人文統整課程的締造與實施

在二十世紀末跨入二十一世紀的時序中，臺灣社會已反映出解構（deconstructing）的圖像，在去中心化（decentralized）、反權威、反體制、非連續性、多元化的時代精神影響下，多位學者提出必須賦予學校課程自主性的主張。陳伯璋（1999）分析，課程改革的走向為：一、「差異策略」（politics of difference）：反對「同一性」，由學校發展本位課程；二、對抗文本（counter-text）：打破權力合法化為知識的迷思及真理的窄化，增加「生產性知識」；三、對抗記憶（counter-memory）：以日常生活的特殊事件為起點，對於歷史進行批判。

課程改革因此衍生出兩種新意義，其一，是重視當下個殊經驗的意義，而非受歷史連續性（或是習慣、記憶）的宰制，人類經驗的累積不必然是有效、有用的，因此課程中的意識型態應接受批判。其二，課程亦包含多元及相對的立場，從不同角度及差異觀點，重組經驗的意義，因此學習領域比分科課程的設計，更能提供有意義的學習及批判的空間。就如Doll所強調的：「……沒有人擁有真理，而每個人都有權力被理解。……」（王紅宇譯，1999：iii）。學校本位課程發展與統整課程發展成為學校教育改革的核心工作，逐漸被教師重視與認同，分別討論如下：

一、學校本位課程的分析

學校發展校本課程，一定是學校成員感受到有建構自身課程的需求，且能配合各種課程實踐因素，由師生共同討論、規劃與實施，學校成員可以全盤掌握課程的發展。

Marsh、Day、Hannay與McCutcheon（1990）等學者認為，校本課程發展有九項重要因素，分別為：參與者的動機、對創新途徑的興趣、控制權、責任與擁有感、活動的類型／規模、學校氣氛、領導類型與時間資源外在倡導支持等。簡良平與甄曉蘭（2001）的研究提出三大類影響校本課程發展的相關因素，它們是：

（一）教師的條件：包括動機、能力、對創新途徑的興趣、控制權、責任與擁有感、專業發展等。

（二）學校系統因素：包括學校特性、設備資源、學校氣氛、領導、資源與時間安排。

（三）大社會環境因素：包括社會政治文化的影響、政策的支持、社會對教改的期望及社區人士與家長直接參與學校課程規劃的勢力。

依照上述影響校本課程發展的因素分析，學校必須具備內外相關條件與能力，並能善用各方資源，順勢而為，校本課程發展才能水到渠成，讓學校課程符合學生需求，課程多元豐富，且能幫助師生相互學習與成長。

白雲霞（2003）則研究提出，學校本位課程發展的要項為：（一）使用課程者為主體；（二）課程發展的成員多元化；（三）學校具有權力亦有責任；（四）需在法令與規範許可下進行；（五）發展地區與學校特色；（六）整合各項資源與制度；（七）是自我互動及社會互動中合作的歷程；（八）是不斷詮釋、對話溝通與抉擇的歷程；（九）行程有意義的網絡；（十）是動態、循環、開放的歷程。白雲霞建構學校本位課程發展的「彈性循環模式」，也是中小學發展校本課程可加以參考的，「彈性循環模式」強調校本課程發展的常駐性要素是情境分析、學校願景、專業成長與評鑑及修正；程序性要素為感知學生需求、想像可能方案、規劃課程方案、傳播解釋及尋求支持與實施課程方案；支持性要素為課程領導與社區支持。

學校發展校本課程，若依循「彈性循環模式」，掌握住常駐性要素、程序性要素與支持性要素，成功機率將相對提高，師生在發展校本課程中獲得信心與成就感，持續累積成功經驗後，教師、學生與家長能真正認同校本課程，校本課程發展才能萌芽與茁壯。研究者追溯陽光中學的教師們發展學校本位課程的歷程，是從統整人文課程開始，主要原因是各學科課程均有其學科內容與課程結構，學校教師尚無能力與信心去大幅修改或重新發展學科課程，另一原因則考量發展校本課程仍不

得影響學生學科學習與升學考試成績，教師不願草率處理學科課程。再則，因為學校願景與辦學理念均重視「人文教育」，因而教師團隊即決定從人文統整課程著手，發展屬於陽光中學的學校本位課程。

二、統整課程分析

Jacobs早在1989年時即提出科際統整課程，並逐漸受到學校教師矚目，科際整合的概念圖如圖1所示。

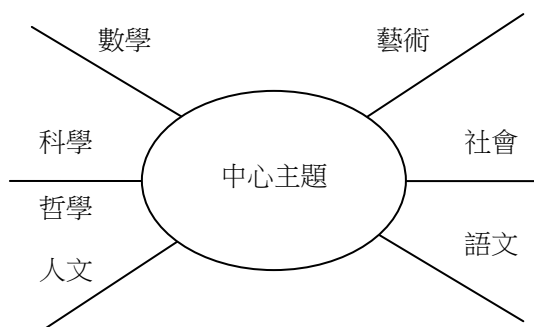


圖1 科際整合概念模式

資料來源：Jacobs (1989)。

科際統整課程 (interdisciplinary integrated curricula) 是以有計畫的多重探索來整合科目內容、主題或問題，發展方法和概念清晰的知性結構。

在中學裡，可於適當的時機實施科際統整課程，嘗試將一些學科觀點與技能結合，設計為一個活動與研究或一系列的活動與研究，時間可以是一天、幾天、幾週或一學期。科際統整課程能將語文、思考、探究、合作與各項技能結合在一起，使學生能自主地完成統整學習。因此，科際統整課程可歸納出以下的教育價值：

- (一) 減少課程的不完整；
- (二) 提供深化的教與學；
- (三) 提供教與學的焦點；
- (四) 在活動學習中吸引學生；
- (五) 挑戰高層次的思考；
- (六) 協助學生聯結知識；
- (七) 凸顯重要問題、議題、觀念；
- (八) 使答案契合相關問題，「為何學習這些事件？」；
- (九) 引發多元形式的學習 (Erickson, 2001: 70)。

陽光中學是一所普通完全中學，全校共有30個班級，其中，高中部15班，國中部15班。各年級的分科課程（包括輔導課）幾乎排滿了一週40節的上課時間。但是，教師們的課程意識覺醒了，師生合作發展校本課程的團隊逐步形成，校本課程

開始啟動了。陽光中學的學校本位人文科際統整課程是由校長領導教學研究會、學生班聯會、教務處、學務處、總務處、輔導室、圖書館與家長聯合設計的，再安排於適當的時間實施。

三、校本人文課程的需求

陽光中學的教育目標為：（一）啟發良知良能、正知正見的「全人教育」；（二）奠定己立立人、才德兼備的「全程教育」；（三）秉持愛為管理、戒為制度的「生活教育」；（四）落實慈悲喜捨、誠正信實的「人文教育」；（五）永續淨化人心、祥和社會的「宏觀教育」（陽光中學，2000）。在學校創設之初，董事會即確立了人文教育為學校教育的核心，並以人文教育做為學校永續發展的基礎。全校師生與家長都有共識，人人努力經營美善人生，學校的遠景即為：「大愛、關懷、感恩；健康、快樂、希望」。學校在重視升學成績的大環境氛圍中，仍然加強學科教學，但是，對於人文課程的實施亦是把握時機，極為用心用力地推展。教師們深深了解到：必須依照學生目前學習的先備條件與整體社會脈絡延伸狀況，設計推動學校本位的人文課程。因為重視人文教育，教師們有了逐漸增強的人文課程意識，開始，由幾位志同道合的教師組成讀書會，廣泛閱讀人文書籍，探討人文教育的內涵；接續，辦理教師深耕研習，循序安排學者專家帶領教師系列地探究哲學、社會學、環境科學、人道關懷等領域知識，提升教師人文素養。

此時，檢核學校內外條件與因素，陽光中學已具備了發展校本人文統整課程的條件，以教師的條件而論，教師們動機強、能力足、對創新途徑感到興趣、爭取到課程的主導權、有責任心與對課程的擁有感，當然也已用心於專業發展。

在學校系統因素方面，學校特性是：創校之初即以人文教育為辦學理想，設備充足，資源豐富，學校氣氛和諧且積極，校長、主任與各領域召集人能發揮領導作用、人力資源分配與時間安排都無困難。

在大社會脈絡因素方面，政治及文化各界都期望學校應提升學生人文素養，教育政策亦支持學校重視品德教育，社會人士更呼籲教育改革不能忽略人文教育，社區鄉親與家長熱心參與學校課程規劃。

整個學校的課程發展能量儲備得愈來愈大後，因緣聚足，陽光中學規劃與海外姐妹學校進行人文交流，自自然然地把各學科領域教師聚攏在一起，自行研究發展出學校本位的人文統整課程。因而，陽光中學的特色人文課程在學校中實施，也在海外的姐妹學校中實施，三年來，更在鄰近社區的其他學校中推展，讓教師團隊建

立信心，從課程實踐中體驗了課程發展的歷程。陽光中學的特色人文課程包括了教育理念的展現、教師課程統整、班級經營與人文交流活動，不但具有課程的寬度與長度，更兼顧課程的深度與廣度。

根據Campbell與Harris（2001）的研究，主題統整課程的意義在於：「如何以最卓越和最有效的方式來整合各個學科。」以下，則從校本人文主題課程設計架構、主題統整課程發展的關鍵要素、師生成長與面對的挑戰等三方面探討陽光中學校本人文統整課程的發展。

四、校本人文統整課程的發展

（一）陽光中學校本人文主題課程設計架構

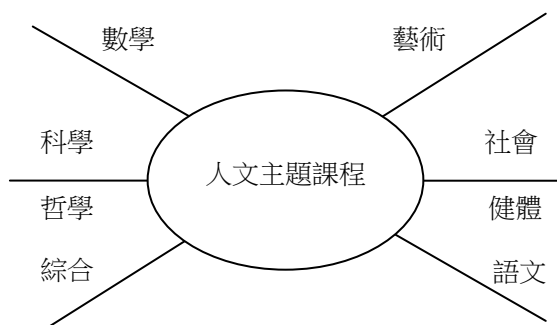


圖2 陽光中學人文統整課程設計架構

資料來源：陽光中學（2009）。

例如，依據Jacobs（1989）科際整合概念模式，陽光中學團隊合作設計校本人文主題統整課程「耕耘青春，種下好命」，將各個學科領域課程統整設計（如圖2）（陽光中學，2009），課程活動由各領域教師與學生一起腦力激盪，設計如下的小主題：

- 1.語文領域：學母語、學英語
- 2.數學領域：爭時間、營生活
- 3.社會領域：重孝順、覺非行
- 4.哲學領域：做志工、究佛學
- 5.自然科學領域：護地球、節能減碳
- 6.健體領域：顧好心、健康素食

7.綜合領域：美人文、體驗心得

師生歡歡喜喜設計課程及參與教學，兩次（每次一整天）的主題統整課程由全校國一至高三學生全員參加，進行順利，圓滿完成，在教師與學生的學習生涯中，留下恆持的美好回憶。

（二）主題統整課程發展的關鍵要素

陽光中學發展校本人文統整課程，採取主題教學，主題教學可能包括文學主題、論題主題、抽象概念主題、事件主題、問題主題與立場主題等，陽光中學課程參與者一起確定與選擇有價值的主題，且是對學生提升人文素養有實質幫助的。在課程發展的過程中，我們不斷檢視深度理解、關聯性、主動探究、協同合作與選擇等主題統整課程發展要素，期望能掌握統整課程主題教學的本質。

1.深度理解

深度理解引導學生進入科際整合的學習，當教師與學生跨越學科的界限時，才能獲得知識的複雜性與觀念的連續性，而獲得杜威所稱的「有價值的經驗」（Dewey, 1938: 33）。當學生能從多元的觀點與學科看待重要的概念與問題時，最能達到深度理解。就如，在陽光中學「禮儀之美」的主題統整課程主題教學中，學生必須探究自己的生存哲學，為何而活？以何種方式生活？生活中哪些事是最具優先性？禮儀的內涵為何？如何在生活中自律自愛？如何展現青少年的禮儀？如何尊重他人並贏得他人尊重？學生在課程進行中，藉由活動中的素材刺激，不斷思索，獲得極多的深度理解。

2.關聯性

一般的分科教學中，學生學到的大多為片段的、零碎的知識，通常看不到學習與學習之間的關聯性。主題統整課程的多向度學習較能與學生的真實世界相關聯，當學習的主題對學生來說是重要並有意義時，學習就會變得有趣又充滿生命力。陽光中學的「克己復禮」主題式人文統整課程，帶領學生探究如何克制慾望？如何節能減碳？如何過簡樸生活？污染的問題就發生在周遭，地球暖化的問題有多嚴重？一起探究社區被毀傷的環境時，教師必須有意識地引導學生將經濟、歷史、政治、社會、地理與自然等學科知識做連結，教師的教學奠基在學生的先備知識與生活經驗之上，並適度地兼顧了知識與學生生活經驗相互之間的關聯性。

3.主動探究

主題統整課程提供師生開放性的探究，它是一種未預先設定結果的學習，在此探究過程中，學生扮演問題解決者、調查者與研究者的角色，而教師成為一位在旁

的促進者。例如，陽光中學實施「耕耘青春」主題統整課程，活動中培養學生服務學習的知能與使命感，當一小隊學生必須設法盡快將配對成功的捐贈者的骨髓由臺灣運送到斯里蘭卡，提供生命垂危的受贈者使用，而途中又遇到自然與人為的障礙時，該如何解決問題並完成任務？當學生有機會主動探究時，有許多「發現」與「責任」轉移給他們，發展出團隊共享的「積極與主動」，學習者成為主動探究者。

4. 協同合作

在主題統整課程中，協同合作是課程品質的保證，亦即，學校本位統整課程活動是由師生協同合作，一起創造課程。陽光中學的校本人文統整課程「行孝不能等」，由跨學科與跨年級的教師團隊、學生代表、行政人員與家長志工協同合作，經過無數次的對話、辯論與修正，課程計畫終於定案。學生形成一個學習者社群，學會運用彼此的知識、力量與互助，並將成年人與社區資源做為他們的後勤支援，教師也適時地提供結構性的指導，因而能導引學生進行批判性的思考。

5. 選擇

由師生、家長與社區人士共同規劃的主題統整課程，使學校團隊中的每個人有機會成為決策者。特別是教師與學生被給予課程決定的權利時，他們對課程具有擁有感。陽光中學在實施校本人文統整課程的經驗中，發現教師、學生與家長都有能力在課程方案中做選擇，當然董事會與校長也需要擴大信賴，設定較高的期望，及支持師生進行一些嘗試與冒險。在提供課程選擇權的過程中，其實，學校的每個成員都成長了，師生甚至還發展出評鑑課程的能力，在反思中，能確知課程決定、課程設計與課程實施的優點與缺失，矢志在下一次的校本人文統整課程展開時，有更大的能量與創新作為。

（三）教師與學生雙方持續成長

陽光中學的教師與學生在校本人文統整課程中培養出一些新的能力，學生可以選擇他們最感興趣的主題領域，師生一起成為課程的參與者和發展者，甚至成為這些領域的專家（現在，已有他校的課程團隊來陽光中學取經了）。

1. 學生學習成長

（1）動機增強

主題統整課程增進學生動機與學習興趣，在較大且複雜的工作中，學生有機會覺知學習的關聯性，也有機會探索他們感興趣的主題，更有機會展現他們的所學，教師鼓勵學生冒險、試驗與獨立研究，能激起學生好奇心。學生因為表現被肯定，

提升成就感，對學校的學習活動持有更正向的態度。

(2)學習得更多

在統整課程中，動機強的學生學習得更積極，學生會更容易又更完全地將各種觀念做連結，並能理解其中淺層與深層的意義。學生也有更多的機會接觸到不同的教師、家長、專家與社區資源，因而能幫助他們學得更多，提高學習成就的標準，培養出更大的學習信心。

(3)較深度的理解

在主題統整課程中，學生對於明確的主題能做更精準與更深入的理解，他們的思維較不會被切割與混淆，在教師與同儕的牽引下，學生有機會做更深入的思考，包括探究自己與自己的關係、自己與他人的關係，以及自己如何在大社會中生活。

(4)終身主動學習

主題統整課程實施重視開發學生的探究力、推理能力與創造力，能引發學生做更深層與更高層次的抽象思考，學生學會解決問題技巧與分析策略，更激發培養出好奇心、責任感、合作與自我導向的態度，他們從學習中獲得快樂，也獲得自我規約的經驗，能確認學習是自主的，願意將學習與生命的開展結合，奠定終身學習不輟的基礎。

(5)人際互動

在主題統整課程中，師生常常需要參與合作學習，因而與他人的互動增多，也有機會接觸不同的族群，面對差異多元，學習欣賞他人，培養團隊合作的能力與習慣。在協同合作的氛圍中，學生得努力解釋自己的想法，也須努力去理解他人的想法，一起檢視討論蒐集來的資料，創造工作模式，發展組織訊息的系統，更需要發現問題與解決問題，人際和諧是重要的學習課題。

2.教師專業成長

在陽光中學校本人文統整課程實踐的行動中，語文、數學、自然、社會、健康與體育、藝術與人文、綜合活動等七大領域的教師一起總動員，教師們學習科際整合課程，團隊情緒高昂，因而擴展教師的創造力，每位教師都期望自己對團隊有所貢獻，努力付出後，卻發現自己獲益良多。

(1)動機增強

在主題統整課程進行中，教師不再孤立無助，他們獲得更多的創造空間，與其他教師及學生有著愈來愈多的連結，教學是令教師興奮的，十分期待看見課程實施中學生的驚喜反應，也期待學生思想上與行為上的轉變。當教師看見學生熱情參與

學習時，我們因自己是團隊成員而感到自豪。師生共同建立了學習社群，教學在社群網絡系統中運轉，讓教師成為專業者的動機增強，教師對課程的擁有感亦增強了。

(2)教學彈性

主題統整課程經由許多學科與許多經驗中建構知識，師生的多元智慧得以發展，教師團隊成員相互尊重彼此的優勢智慧，亦有能力開發出學生的優勢智慧，增進技能、經驗並樹立學習風格。教師的教學更具彈性，學生能揮灑的空間更寬闊，師生得以從過去狹窄的課程死胡同中伸展開來，悠遊於既開闊又豐富的學習旅程。

(四)面對挑戰

陽光中學校本人文統整課程實施以來，教師團隊不斷省思與修正，期望日有精進，我們所面對的挑戰包括：

1.課程必須更具變化性，學生的需求愈來愈多，課程多樣化，才不至於陷入重複的套式。

2.課程需要實質內涵，主題統整不能只為統整而統整，仍必須有焦點、重要概念、指引問題與基本內容。

3.課程亦必須符合學生個別需求，教師得敏於覺察能力不足或孤僻的學生是否參與學習，並給予習慣於線性思考的學生更多結構性引導。

4.課程計劃時間必須足夠，統整課程的團隊工作需花費更多備課時間，多位師生不易找尋湊到一起討論的時間，因而不得不佔用休息時間，人人更加忙碌。

5.課程仍須有結構，主題統整課程可能會無限延伸，將帶來許多負擔與壓力，計畫與實施課程的結構必須予以制度化，建立起始點、檢核點與評鑑點，以有效的方式使校本統整課程順利進行。

陸、課程意識與校本課程實踐行動的相互激發

甄曉蘭（2004）研究指出，課程意識與教學實踐有密切的關係，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，課程批判意識促進課程與教學實務的改進。龔心怡與林素卿（2008）研究發現，教學實踐可由教學策略、教學評量與回饋、教學內容三項測量指標呈現；課程意識包含環境覺知與自我覺知兩項測量指標；研究結果證實課程意識與教學實踐兩者呈現正相關。

經由陽光中學三年的校本人文統整課程實踐行動，研究者與所帶領的全校教

師，真真實實地體認到課程意識與校本課程實踐行動不但相互激發，更是相互成就，其結果為增長教師教學轉化的智慧、強化教師課程意識及改進學校教學實務，以下，分別討論之。

一、增長教師教學轉化的智慧

陽光中學校本人文統整課程因為師生及家長全心投入，使學生獲得有意義的學習，是有「生命」的課程，也是有「生機」的課程，而成為有「價值」的課程。教師們因為參與校本人文統整課程，更有能力訂定教學目標、為學生選擇及組織學習機會、設計教學活動、安排教學流程與決定學習內容，教師們在教學的推理過程當中，從原有的粗淺理解，經過轉化、教學、評鑑與反省，對課程與教學能有深層與嶄新的理解，亦即，教師是由於個人的信念及經驗、專業知識基礎與對環境條件的判斷及取用等三方面都更堅強與豐足，而使自己的教學轉化能力增強了。當教師的教學轉化的智慧增長後，更會善用專業知能，營造出豐富多元的教學實踐，教學與學習成為愉悅的事，師生的生命是發光發熱的，最終受惠的是全體學生與教師自身。

二、強化教師課程意識

過去，陽光中學的教師如同大多數的學校教師一樣，面對政策改變、教材更新、行政要求、家長期望與學生排斥等現實，常陷在兩難的情境中，教學與輔導學生是一件相當辛苦的差事。但是，在實踐校本人文統整課程的實踐行動之後，教師歷練了有意識的想像、分析、判斷、評估等行為，呈現出自己的教學實務知識，也感到課程意識覺醒，愈來愈清楚自己內在思想的流程，更增強了整合思考與行動的能力。面對學生，陽光中學的教師自然覺知到自己的教學專業知識基礎，堅定自己的信念與價值，亦能掌握學校與社會環境中的各項條件，以「專業教師」自許，更把自己看待為「轉化型知識分子」（甄曉蘭，2004；Giroux, 1988），我們都感受到陽光中學教師團隊明顯的轉變，大家都更自信、更積極與更用心，有反省力，也更具執行力了。

陽光中學教師團隊的教學活動包容了行動與反省，教育實踐更踏實，我們一起培養教師的敏覺力，深刻地自我覺察，細心分析周遭環境中影響教學的因素，掌握住好因素，排除掉壞因素。教師因為拓展自己的內在視野與外在視野，而願意重新檢視自己原有的教育哲學思維、專業信念與課程知識，將它們轉化為具有行動力的

實踐知識，教師們不斷生產出新的課程與教學策略，嘉惠自己的學生。

三、改進學校教學實務

陽光中學的教師們經歷校本人文統整課程的洗禮後，確認課程具有情境導向、學理導向、個人導向、社會導向與經驗導向等特質，教學實務的革新本非一蹴可幾，教師清楚理解自己不能僅滿足於傳授知識給學生，而應該啟迪或引導學生主動參與知識的建構，幫助學生獲得個人生命的意義，並且讓學生與社會連結。教師團隊在課程實務中努力去開發學生的潛能，實現學生的最高價值，促進學生的自我實現。

在校本人文統整課程實踐的經驗中，研究者看見陽光中學教師在課程教學活動裡，由教師中心轉為學生中心，教師們也認知到，學習的歷程與學習的結果是同等重要的。教師開始習慣於對話與反思，突破過去單打獨鬥的傳統教學模式，歡喜組成教學團隊，一起開放心靈空間，精進探討，踏上教師專業的大道。洗心重生的教師們不斷拓展課程意識、不斷反省行動意義及不斷調整行動意向，積極改進課程與教學實務，教師專業團隊重新創造了學校的學習世界，為學生提供多於以往的學習機會與經驗。

陽光中學的教師們目前藉由電腦科技已展開學科教學的整合，例如，語文課程與視覺藝術、音樂統整在一起，而成為詩中有畫，畫中有樂，樂中有詩的豐富課程。在科際統整課程愈來愈具吸引力的時候，教師們一起努力培養個人的多元專長，以便在發展課程時能得心應手。教師若能善用教學媒體，更可撐開課程的學科界線，引領學生探索、前進，建構更綿密又堅實的知識體系。教師們不但是教室中稱職的教學者，也進一步檢視自身的認識論，成為一位有能力結合課程理論與實踐的熱情的課程研究者（Walker, 1992），則課程的發展必能引導教育改革走向成功之路。Doll提出課程的5C——過程性（Currere）、複雜性（Complexity）、宇宙論（Cosmology）、對話性（Conversation）、社群性（Community）和3S——科學（Science）、故事（Story）、精神（Spirit）（王紅宇譯，1999；Doll, 1993），可做為我們發展課程的標竿。

柒、結論與建議：以課程意識與課程實踐形塑相互學習的學校新文化

一、教師課程意識幫助師生「自我捲入」至教學情境中

教育幫助每位師生內在體驗到「自我」，而形成自我意識，同時，自我意識也將他者辨認為他們的自我，個人的自主性與個性影響個人選擇與決定其行動。教師與學生有能力建構一套概念系統，將自身和社會世界交會時所執行的種種「紀錄」組織起來，既能關聯到過去，也能前推到未來，形成有歷史性亦有發展性的「自我」，如此的「可能的自我」就能運作抱負、信心、樂觀期望等，並且還能延伸到事物、活動、場所，使個體成為「自我捲入」狀態（ego-involved）（Bruner, 1996; Sherif & Cantril, 1947），個體因而擁有相當的延伸。學校提供教師與學生活動及場域，所以，師生在學校裡有較多機會形成延伸的自我。

目前，在陽光中學，課程適時地提供各類型活動，教師與學生都有更多機會與他人互動，接觸不同的事物，「課程意識」幫助教師「覺醒」，也幫助教師完成教學轉化，使課程產生「生機」，促進學生熱情地參與學習。教師與學生都曾在不同的課程歷程中體驗成功與失敗，師生獲得登上高峰的成功體驗，也有跌到谷底面對失敗的挫折經驗，並且在失敗後得到雖敗猶榮的鼓勵，而能再獲得嘗試的機會，如此，幫助師生統整自我、勇敢前進、對自己做出正確評價與認同自身所在的學習世界。

學校的課程場域存有許多的前人經驗、故事、傳說與典故，這些事情綜合起來就能界定與培養師生的認同感，並且激發我們的想像力，師生因而能在學校裡安心學習，聯手將學校營造成「學習者社群」。陽光中學成為一個鼓勵相互學習的社群，課程活動使師生尋得認同，幫助我們在學習的道路上能夠步步踏實，在學校的課程歷程中，確實幫助師生提升意識、行事效能、自我評價與後設認知。

二、在課程實踐中，以行事權、反思與協作形塑學校相互學習新文化

Bruner（1996: 84）提出：

學習的最佳條件是有參與感、有先備經驗引導、有社群性、協作性、以意義建構

而非意義接收為目的。

在課程實踐中，讓師生掌握「行事權」(agency)、學習「反思」(reflection)、一起「協作」(collaboration)與型塑「相互學習的文化」，是四種重要的發展策略。行事的心靈不僅積極主動，更會尋找其他的積極心靈相互對話，經由對話論述的過程，師生更能學習到關於社會世界與關於自身的知識。學習反思就是去懂得意思、如何走向「後設」、如何把看見及聽見的事物轉為學到的東西，甚至學會思考自己之所思。協作必須與行事同時進行，教師與學生們不只學會提出假設，還要學會拿自己的假設與他者協議，更有機會相互扮演教導者，這樣的學習文化具有穩固的結構。行事與協作中，師生能知道該用何種最佳方法解決問題，知道問題為何發生，在對話討論歷程中，培養出解釋性與詮釋性的闡明能力。

行事與協作喚醒了陽光中學每一個體與團隊更高的課程意識，讓師生覺知自己有發動能力、有思考能力、有完成能力、有邁向更高成就的能力，他們因而為自己設定更高的自我期許。陽光中學賦予師生行事權、師生願意反思與共同協作，就奠定了探索程序與運用心靈的基礎，這種基礎是維持詮釋社群與民主文化的最堅定根本。在鼓勵師生提升課程意識與認同學校本位課程的陽光中學的學校新文化裡，師生持續合作，一起歡喜地探究，豐富生命，也增長慧命。

參考文獻

- 于澤元、田慧生（2008）。讓教師走向充滿意義的新課程改革旅程。載於霍秉坤、于澤元、徐慧璇、朱嘉穎（主編），*課程與教學：研究與實踐的旅程*（頁133-139）。重慶市：重慶大學。
- 王紅宇（譯）（1999）。W. E. Doll著。後現代課程觀（A post modern perspective on curriculum）。臺北市：桂冠圖書。
- 白雲霞（2003）。學校本位課程發展理論、模式。臺北市：高等教育。
- 何衛平（2002）。高達瑪。臺北市：生智文化。
- 吳文勇（譯）（1988）。H. Gadamer著。真理與方法（Wahrheit und methode）。臺北市：南方叢書。
- 高強華（2003）。宏觀博覽論教育改革。臺北市：師大書苑。
- 張憲（譯）（1992）。E. Husserl著。笛卡兒的沉思：現象學導論（Cartesian meditations: An introduction to phenomenology）。臺北市：桂冠圖書。
- 陳伯璋（1999）。九年一貫課程的理念與理念分析。載於中華民國教材研究發展學會（主編），*邁向課程新紀元*。新店市：中華民國教材研究發展學會。
- 陽光中學（2000）。學校簡介。花蓮市：陽光中學。
- 陽光中學（2009）。耕耘青春，種下好命課程設計。花蓮市：陽光中學。
- 甄曉蘭（2001）。中小學課程改革與教學革新。臺北市：元照。
- 甄曉蘭（2002）。中小學課程改革與教學革新。臺北市：高等教育。
- 甄曉蘭（2004）。課程理論與實務——解構與重建。臺北市。高等教育。
- 溫明麗（2004）。詮釋典範與教育研究。載於潘慧玲（主編），*教育研究方法論——觀點與方法*（頁155-186）。臺北市：心理。
- 簡良平、甄曉蘭（2001）。學校自主發展課程之相關因素分析。*教育研究集刊*，46（1），53-78。臺北市：國立臺灣師範大學教育學系。
- 龔心怡、林素卿（2009）。教師課程意識與教學實踐模式之建構——以英語科為例。*課程與教學季刊*，12（1），99-124。臺北市：中華民國課程與教學學會。
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Boston, MA: the President and Fellows of Harvard College.
- Campbell, D. M. & Harris, L. S. (2001). *Collaborative theme building-how teachers write*

- integrated curriculum*. MA: Allyn & Bacon.
- Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves: Identity, pedagogy, and teacher education*. Albany, NY: SUNY Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience & Education*. New York: Touchstone.
- Doll, W. E. (1993). *A post-modern perspective on curriculum*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Erickson, H. L. (2001). *Stirring the head, heart, and soul: Redefining curriculum and instruction* (2nd ed.). San Francisco, CA: Corwin Press.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York: Continuum.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). London: RoutledgeFalmer.
- Gadamer, H-G. (1977). *Philosophical hermeneutics*. (D. E. Linge Trans.). Lodon: University of California Press.
- Giroux, H. A. (1988). *Teacher as intellectuals: Toward a pedagogy of learning*. Granby, MA: Bergin & Garvey.
- Greene, M. (1973). *Teacher as stranger: Educational philosophy for the modern age*. Belmont, CA: Wadworth.
- Greene, M. (1974). Cognition, consciousness, and curriculum. In W. Pinar (Ed.), *Heightened consciousness, cultural revolution, and curriculum theory* (pp. 69-84). Berkeley, CA: McCutchan.
- Jacobs, H. H. (Ed.). (1989). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marsh, C., Day, C., Hannay, L., & McCutcheon, E. H. (1990). *Reconceptualizing school-based curriculum development*. London: The Falmer Press.
- Schon, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schutz, A. (1967). *The phenomenology of the social world* (G. Walsh & F. Lehnert Trans.). Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Sherif, M., & Cantril, H. (1947). *The psychology of ego involvements, social attitudes, and identification*. New York: John Wiley.
- Slegers, P., Geijsel, F., & van den Berg, R. (2002). Conditions fostering educational change. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership*

and administration (pp. 75-102). Dordrecht: Kluwer Academie Publishers.

Walker, D. F. (1992). Methodological issues in curriculum research. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 98-118). New York: Macmillan.