

從「改革的儀式說」反思 「以學習者為中心」

陳玟樺* 教師

新北市立清水高中國中部

臺灣這一波教育變革中，學習共同體、分組合作學習、活化教學、有效教學、差異化教學、行動學習、翻轉教室等各類教學型態百花齊放，教師透過自發性跨校、跨縣市共組專業成長社群，致力於課程與教學研究和發展，為教育帶來了新氣象。例如：各學習階段／各領域教師主動地籌劃共同備課、公開授課、觀課、議課等，開展學習社群相互增能的同時，也創造促進學校效能成長的契機。這一波教育改革凸顯了「由下而上」能動性，或說更傾向於從垂直的科層體制關係，轉向以水平式網絡關係的發展。

Popkewitz (1988, 1991) 認為，一般的改革方案往往無法挑戰能實質產生改變的思維方式，此將促使「改革」(reform) 可能只會不斷發生，卻無法帶來實質上的「改變」(change)。Popkewitz (1982) 指出，「改革」就像一種職業的儀式般，改革方案的進行就如同學校組織裡的儀式性活動，具有穩定教育事務的功用，重視的可能僅是「活動」本身，並非有真實「改變」學校組織制度性規則和其價值的意圖。從 Popkewitz 提及「改革的政治性」與「儀式性」理論對照此時臺灣教育改革之景致，暫且不論課程改革倡導者或課程決策菁英是否在於維持此一穩定的儀式政治性功能，筆者身為一名國中教師，卻見許多現場教師長期以「行動者」(actor) 自居，時刻地追求教學品質之提升，同時也涉及有對整體社會結構之反思。例如：教師們試圖瞭解學科課程改革的歷史¹、探究學教與社會和政治脈絡的關聯，以及反思制度層面問題等；透過實境讀書會或虛擬網路聯繫，以追求專業技能上不斷精進，藉由參與、投入與反思的過程，持續修正與精煉教

*本篇通訊作者：陳玟樺，通訊方式：wenhua0923@gmail.com。

¹ 例如，目前(2017)有一群來自教學現場、包含不同學科領域教師正參與國家教育研究院「臺灣中小學課程發展史系列叢書編著計畫」的研究和書寫，此成果預計將於2017年出版。

學品質，推進理念與實務間距離；試著探討與反思各種教育不斷循環的教育改革現象與失敗經驗，意圖從中汲取啟示，並利用專業知能或集體智慧來籌劃因應策略、付諸行動等。是以，當或有研究將教育改革之「未竟成功」直接歸因於「教師抗拒改革」時，事實上，這些教師始終是「靜默地」、「不間斷地」進行自發性的「非儀式性改革」。易言之，教師所「抗拒」者或僅是 Popkewitz 所提之「儀式性改革」的表象作為，絕大多數教師更期待教育面貌能真實地產生「改變」。

據筆者觀察，與其將近一兩年來教師展現專業自主之態勢視為教師意識之覺醒，不如理解為經自發性的「非儀式性改革」的長期醞釀，教師個人或教師專業成長組織之運作脈絡能量逐漸熟成，此時期的臺灣教師不僅已更能具體地以「實際行動」彰顯對「儀式性改革」的「抗拒」，同時也讓自己更「自信地」續走在原本的「非儀式性改革」路徑上。然而，在這一波教師自發性課程改革中，筆者好奇也思索的另一課題是：此不同型態的教學取徑或方法，是否有教師們共同肯認的理念或價值？當嘗試進一步理解不同教學型態的教師或專業成長社群所擁護的教育理念或其籌劃課程與教學所抱持的觀點時，筆者也發現，教師們有一共同點是——強調以「學習者為中心」的課室教學或課程設計——即規劃以適人適性的課程與教學，並在教學過程中留意學習者的生活經驗和學習需求等，以助其能有效學習、進而提升學習表現。

然而，此「以學習者為中心」的課程與教學究竟包含了哪些重要元素？這些重要元素又會否因不同學習階段、不同學科屬性等而有差異？此外，影響學生學習的因素眾多，在營造「以學習者為中心」環境外，是否還有可供關注的學習環境觀點，以同步增益、加乘學生的學習效果？事實上，這些問題也始終是現場教師不斷反思與關懷的課題。為避免「以學習者為中心」淪為一「正確口號」，或成為另一種「改革的儀式說」，教學者應能經常性地提問、反思和批判自己在課程與教學歷程中的常態性假設、言談結構，或習以為常的、視為理所當然的教學實踐等，此亦是教學者不可省卻的專業責任。

筆者目前於博士班就讀，常受教者學者引領而有機會閱讀深廣度兼具的好文或研究，偶若能從理論中領悟部分精義、或運用工具或方法練習而幸能獲得些許心得時，總會有理論與實務美好遭逢(*encounter*)之感受。近來，筆者與教者學者共同研讀 Bransford 等 (2000) 所著之《人如何學習》(*How People Learn*) 一書適有所感，反思書中所提之「四種學習環境觀點」(包括營造「以學習者為中心」的環境)對教育工作者進行課程與教學之籌劃時應有相當助益，故盼能擷取書中部分重點，與更多教育人士一同討論與反思。

關於教師所重視之「以學習者為中心」的課程實踐，Bransford 等 (2000) 則認為，在「以學習者為中心」學習環境觀點之外，尚需留意另三種學習環境的同步營造，方能

促進學習者更能有效學習，包括：「知識中心」(Knowledge Centered)、「評量中心」(Assessment Centered)，以及「社群中心」(Community Centered)等，如圖 1。

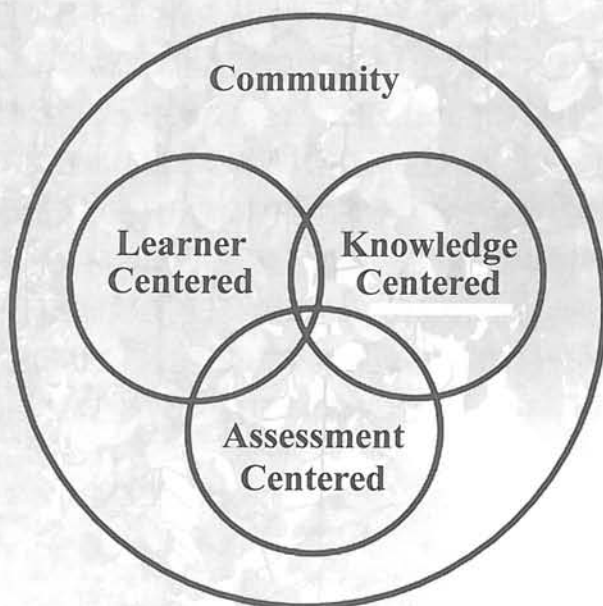


圖 1 學習環境觀點

資料來源：Bransford et al. (2000)。

Bransford 等人指出，所謂「學習者中心」環境，即試圖將學習植基於學習者的長處、興趣及需求，故教學者應關心學習者本身既有的知識、技能、態度和信念等如何影響其學習歷程與表現；所謂「知識中心」環境，即關注學生本身的先備知識和起點行為，而發展各種能促使學生對學科產生理解的資訊和活動也同等重要；所謂「評量中心」環境，即提供學習者透過試驗和接受回饋的機會，以檢驗其對學習的理解，此除了能提供證據之外，也能透過回饋澄清想法以及校正錯誤概念；所謂「社群中心」環境，即鼓勵分工合作，點析出提升學習者學習的重要方法之一便是發展實務社群，包括合作的同儕關係，以及在學習歷程中的夥伴參與等。簡言之，學習機會的提供應留意是否從此四種觀點來加以考量，觀點之間或有不同面向的強調，但彼此間相互關聯，是以，課程設計者應避免僅聚焦於對某學習環境營造的思考，應理解學習環境營造有不同觀點，以更能整體地、細緻地籌劃課程，促進學習者有效學習。不過，Bransford 等 (2000) 也特別提醒，引導學習者進行有意義討論雖然重要，唯規劃得當的「直接講述法」也並非全然無效 (頁 587)，凡有效教學者皆不能僅依賴「唯一」的教學方法，此也提醒教學方法應能彈性轉用、勿自落「儀式」圈地。

當前，教師或開放課堂以提供各領域／各地區關心教育人士入班觀摩，或於網路平台上無私提供自行研發或調適後教材資源，或鼓動志同道合夥伴加入專業成長社群以追求共好學教等，為避免此「風景」會成為當前教育改革中的「標準畫面」，筆者自省、也與夥伴教師相互期勉是：在實踐以自發性的課程與教學改革時，應不忘同步回頭追蹤、理解，以及追究「非儀式性改革」中的「隱晦區塊」，如同我們所抱持的「以學習者為中心」僅可能是其一學習環境觀，以更巨觀的多學習環境觀點作為透鏡，並盡可能地掌握課程與教學中某些重要元素，或更有機會架構出具有效能的學教質量。此外，在 Bransford 等提及的四種觀點之外，是否還存有第五個、第六個或更多觀點？此也需要教師或社群的眾志成城、共同探究與發掘，以深耕本土的教學實踐研究。總言之，在百花齊放、不同教學型態的課程實踐中，教師應不讓自己落入「改革儀式」中的主祭者或被祭者角色，在課程實踐中不斷地進行教育哲學與教學行為之反芻與批判乃相當重要。

參考文獻

- Bransford, J., Brown, A. L., Cocking, R. R., Donovan, M. S. & Pellegrino, J. W. (eds). (2000). *How People Learn, Brain, Mind, Experience, and School*. Expanded Edition, National Research Council, National Academy Press, Washington.
- Popkewitz T. S. (1982). Educational reform as the organization of ritual: Stability as change. *Journal of Educational*, 164(1), 5-29.
- Popkewitz, T. S. (1988). Educational reform: Rhetoric, ritual, and social interest. *Educational Theory*, 38, 77-93.
- Popkewitz, T. S. (1991). *A Political sociology of educational reform: Power/knowledge in teaching, teacher education, and research*. New York and London: Teacher College Press.