淺論情境式課程設計的意涵及運用

簡瑞良
國立嘉義大學
特殊教育學系副教授

張美華
國立嘉義大學
特殊教育學系助理教授

摘　要

本文主旨在探討情境式課程的一些重要概念。首先，討論情境式課程的意義；其次，闡述情境式課程的四種重要內涵概念：教師即是課程、學生即是課程、情境即是課程、生活即是課程；最後，提供增進教師設計情境式課程能力的建議。

關鍵詞：情境式課程、情意課程、情意教育

Abstract

The purpose of this article was to explore some concepts about situational curriculum. First, the definition of situational curriculum was discussed. Second, four important concepts were introduced and explained: (i) Teachers themselves were the curriculum; (ii) Students themselves were the curriculum; (iii) The situation itself was the curriculum; (iv) Life itself was the curriculum. Finally, the study provided some suggestions for enhancing teachers' abilities to design situational curriculums.

Keywords: situational curriculum, affective curriculum, affective education

壹、前言

情境式課程（situational curriculum）設計的觀念，源自於筆者在課程設計領域初步的發想。目前尚在建構理論過程中，成果也需要後續實證研究驗證，未來離成熟的路還很漫長，但此篇文章即是一個起點。

情境（situation）對人類行為和學習有相當程度的影響，因此將情境影響學習和行為的觀念運用於課程設計，應是一個非常可行的方向。情境式課程如運用於教育領域，筆者認為應包含下列四項要素：一、教師，二、學生，三、

情境，四、生活，本文將針對此四項要素加以簡要說明。因此，本文擬分別介紹情境式課程的定義、主要內涵及其四個重要概念；另外，也提出提升情境式課程設計與實施能力的建議，期待能拋磚引玉，供教育相關人員參考。

貳、情境式課程定義

本文所指情境式課程主要的涵義，目前學術上並無嚴謹一致性的定義。筆者嘗試作一簡要定義及說明：

情境式課程意指由情境元素如教師、學生、情境、生活等提供各式教學的內容和學習的體驗所形成的一種課程內容。其主要內涵包含四種重要概念：教師本身即是課程、學生本身即是課程、情境本身即是課程、生活本身即是課程。

參、情境式課程主要內涵及其重要概念

情境式課程主要內涵包含上述定義所提及的四種重要概念，以下分別說明之：

一、教師即是課程(Teachers themselves are the curriculum)

在教學過程中老師所展現有助於學生學習的一切行爲即是教師效能（teacher effectiveness）（張春興，2006）。與此觀點相呼應的即是本文所指的教師即是課程。教師本身全體的展現即是屬於課程內容的一部份。教師全體的展現包含身、口、意行為，身是指身體、動作、姿態及態度等；口是指口語的內容、口氣、聲量及語調等；意是指教師的心念心態、教師信念、想法、評價、判斷及情緒等。

教師的身、口、意行為會影響學生的學習動機、態度和成就，教師的身教對學生學習的影響，許多教師都認同，但卻對其身、口、意行為缺乏自覺，以至於對其身教造成的影響也缺乏自覺和自省。情境式課程強調教師本身即是課程，教師的身、口、意行為都有傳遞課程的效果，同時，也是激發和協助學生學習的一部份。

張美華、簡瑞良（2014）指出認知行為治療、人本治療及禪治療此三種理論皆強調自我覺察（self-awareness）的重要性。它是行為改變的開始，也是提升自我控制的關鍵。

針對上述觀念，在情境式課程設計和實施之中，教師要深切自覺和體認，他本身的身、口、意各式行為，都已是課程不可分割的一部份，牽動著學生的學習動機、態度和成效。透過教師這份自省自覺，會讓情境式課程的成效更加提升。

二、學生即是課程(Students themselves are the curriculum)

學生本身即是課程，這觀念較少被提及，但卻是情境式課程的重要意涵之一。換言之，學生本身即是課程的一部份，學生內心的動機、想法、興趣、價值觀、情緒等和其外在的行為表現及其

優勢與弱勢能力、人格特質、生活經驗、人際關係等都是屬於課程的一部份。

基於上述觀點，情境式課程強調教師需要深入去了解學生的這部「課程」，了解學生的內外在需求、能力和諸種表現，如何將這些融入於課程之中，讓學生能自覺他的各項內外在行為都是屬於課程的一部份。如何能夠透過這份自覺，增強學習動機及從自我的經驗中去自我學習，這應是情境式課程的重點，但也是設計和執行很困難的一部份。針對此點，筆者建議可從三方向著手：首先，教師要真有興趣去深入了解學生前述的各項內外在需求能力、行為等；另一項是要引導學生去自覺他們的能力、潛能、需求等以激起他們的信心和學習動機；最後，也要讓學生自省他們目前種種行為表現或心態、想法、動機、價值觀等對學習產生何種影響。

三、情境即是課程(The situation itself is the curriculum)

環境中充滿著教育，情境即是一種課程。教授課程並不只限於教師的言教或教材的內容或教具與科技輔助的運用。教學及學習的情境是課程的一部份。情境式課程的核心概念，即是強調在整個情境中所產生的課程效果。

此時的情境不僅指物理環境如教室環境佈置、座位安排、無障礙設施、科技輔具的運用；也包含心理環境，換句話說，即教師能否營造一個接納學生及協助和支持學生獲得成功經驗的學習情境。另一方面，也包含能否有良好的同儕互動及班級氣氛，讓學生能產生歸屬感。

此處的情境除上述包含物理和心理情境，其主要強調在教學和學習的環境及各式互動的經驗、機會或活動等都包含在這情境的意涵範圍。簡而言之，情境式課程的情境，最主要是指在教與學的環境中所包含的物理和心理環境，另外也包含各式互動經驗、機會或活動等。基於此意涵，情境式課程除了注重環境因素外，也非常重視互動經驗，並視之為情境式課程很重要的一部份。

四、生活即是課程(Life itself is the curriculum)

美國教育心理學者杜威（Dewey）曾說一句名言：「教育即生活」。情境式課程強調生活即是課程，各式的生活經驗都可以說是課程的一部份。生活也是一種學習情境，因此，情境式課程視生活即是課程不可分割的一部份。此處的生活最主要是指學生的各式生活經驗，包含學校、家庭及社區或團體活動等。它與上節所提到情境的差別，最主要在於強調的重點和範圍的不同。上述情境如前所述重點放置於教與學的環境及各式互動經驗，範圍較小；生活強調重點是泛指學生的各式生活經驗，其範圍較大。上述的情境意涵包含其中，只不過，此處的生活即課程，更強調學生所面對的生活環境和經驗，也是屬於情境式課程不可分割的一部份。

教師在教學及設計實施情境式課程，也應考量學生的生活環境，特殊教育強調的生態課程觀念應包含在其中。特殊教育的生態課程較強調學生所處生態環境各式生活技能的學習，而情境式課程強調的生活即課程範圍更大，並不只包括生活技能學習，更擴大包含生活中各式生活經驗都是其課程學習的一部份。

肆、提升情境式課程設計與實施能力之建議

一、在教師方面

教師的角色應是情境式課程設計與實施的靈魂，意謂教師主導和啟動整個情境式課程的運作。教師如果能提升自己對情境式課程設計和實施的專業能力，情境式課程就愈能達到其效果。以下針對此方面，簡要提出幾點建議：

（一）自覺能力提升

根據腦神經科學研究，當人們常常有意識地注意或覺察自己的情緒，可以降低杏仁體的活動，而杏仁體與人類產生焦慮與恐懼的情緒有很大的關係（Newberg &Waldman, 2009/2010）。基於上述觀點，教師要培養自我覺察的能力，覺察自己身、口、意行為對學生學習的影響。身是指自己的身體、動作、姿勢、行動等身體行為；口是指說話的內容、口氣、音量、速度或上課講述的內容或慣用的口頭禪或語氣等口語行為；意是指教師的情緒、意念、想法、判斷、價值觀、信念、知覺等意念行為。教師愈能提升自覺能力，就愈能提升自我控制力，進而改善自己與學生互動的方式和班級經營及教學的成效。

（二）身教力量的發揮

傳統上的教學成效，強調在教師的教學策略或教材及教學內容改進此方面去提升，似乎較偏重言教。教師如何發揮身教的功能，用身教去提升學生的學習成效及學習動機，相對較少被探討。教師的身教是情境式課程的一個重點，它發揮出來的力量和影響有時更超出言教的功能。正如黃政傑（1991）所言，潛在課程包含身教及境教；張美華和簡瑞良（2007）也強調教師的身教是情意教育最直接有效的傳遞方式，由此可見教師的身教之重要性。

Ross、Bondy 和 Kyle (1993)強調教師的自我反思能力是教學成效的主要關鍵。筆者認為自我反思應包含自覺和內省，教師應時時維持自覺及內省的狀態，去思考自己的身教為何？可以給學生做何種示範？自己展現的身、口、意行為對學生產生何種影響？如何運用自己身教的力量去感動學生，提升學生學習的效果和動機？教師身教的示範展現，即能發揮一種無言的教育力量，值得教師往此方面思考和加強。

二、學生方面

學生是情境式課程很重要的主體之一，學生的動機及各式行為表現也將是決定情境式課程效能的一個重要影響因素。針對此部分，筆者有下列兩點

建議：

（一）學習動機的激發

如何讓學生對學習產生興趣和動機，這也是十二年國民教育新課綱所強調的重點。因為有動機和興趣，學生才能自發學習，這亦是情境式課程實施前很重要的思考點。教師在進行情境式課程前，應考量學生的能力與需求及結合過往學習經驗與生活經驗，並思考合適的教材、教學活動、教學策略等以激發學生的學習意願。

另一個角度的思考，是不僅教師要想辦法及策略去激發學生，更高階的思考，是如何讓學生用盡辦法想學、學生主動想學習、想學會課程內容。當然要達到學生渴望學習及主動學習的理想並不容易，這也是教師在進行課程規劃和教學過程中頗具挑戰性的任務。但有這方向的思考，應會離理想更接近。

（二）自覺反省的培養

情緒素養(emotional literacy)和社會情緒學習(social-emotional learning)對增進特殊需求學生的社會技能很重要 (Polloway, Patton, Serna, & Bailey-Joseph, 2018)。提升學生的自我覺察能力也可以增進學生的情緒素養和社會情緒學習的成效。

學生要有意願學習，有賴於學生有自覺反省的態度和能力，學生自覺課程學習的價值和利益，自然較有動機學習；反思自己目前的行為態度對學習或對自己目前生活或人際等影響，也較能產生自我改善的動力。這種力量是自發的，不同於用外控的方式，因此，在教育上更具有意義，對其學習和人生的發展也更有助益。

許多學者支持自我覺察本身的行為會導致個體行為的改變(Snider, 1987; Webber, Scheuermann, McCall, & Coleman, 1993)。練習時時自我覺察當下的身體動作和呼吸對身心健康很有助益(Fischer, Rinpoche, & Boorstein, 2012/2013)。有些研究也支持提升自我覺察能力，亦可增進自我控制能力（張美華、簡瑞良，2009；Mathes & Bender, 1997; Swaggart, 1998）。

值得思考的是，學生如何學到自覺自省的能力和態度，這種很重要的情意能力，最直接習得的方式，還是由教師和父母或生活中的重要他人的身教，這也是前述強調情境式課程很重視教師的身教示範及自覺反思的能力和態度。教師先展現對學習的熱情及對人生的熱忱，學生方能被激發和被感動，進而學到這種熱情和熱忱；教師能身教示範自覺反思能力和態度，學生方能學習到此種能力和態度。

三、情境方面

情境的營造是情境式課程的一項重點，如上述所言情境包含心理及物理的學習情境，也包含著人與人及人與境之間的互動！在此方面，教師更應注意與學生的互動氛圍，學生與學生的互動亦包含在其間。另一方面，教師也應注重正向的學習情境塑造。下列簡要列出兩項建議，以提升情境所產生的正向學

習和教學效果。

（一）成功經驗的獲得

學生因長期學業學習或學校人際的挫敗，缺乏成功經驗，導致學習意願低落，應是一個普遍可觀察到的現象。因此，要恢復學生的學習意願，讓學生在學習及學校人際互動中獲得正向成功的經驗應是一個直接有效的途徑。

幫助學生獲得正向或成功的經驗是教師努力的目標，也是教師的責任。這份責任，別的專業人員或父母很難取代。因為教師是課程與教學的執行者，同時，也是班級經營主要的領導者，亦是對學生學習表現和成效的評量者，這些角色直接影響到學生能否有正向成功經驗。

（二）正向互動的實踐

師生正向互動經驗深深影響師生關係、班級經營及教學與學習成效，這理論觀點，許多教師都非常熟悉和認同。但如果教師能自省反思，一天上課之中，與學生正向互動的次數或經驗有多少？是正向互動多？還是負向互動多？可能有些教師會警覺，其實自己與學生互動時，可能經常出現負向的互動例如責備處罰學生或是要求制止學生或是批評嘲諷學生等，這種負向互動經驗，當然也會造成學生學習態度和表現負向的影響。

學生的行為有時不受控制，或有時出現許多負向和不合宜的行為態度，要教師一直實踐正向的師生互動，有時也非常不容易。但是多一分正向互動，學生即能有一分正向的經驗，有此份自覺，教師在增進師生互動的正向經驗過程中，可能無形中也改善了師生關係和學生的學習態度。師生正向互動經驗也營建了正向的學習情境，產生正向的學習效果，這也是情境式課程特別強調正向師生互動，是正向學習情境的根本要素的原因。

四、生活方面

情境式課程很重視課程須與生活結合，課程的學習應有助於生活能力的培養和提升。如此，學生方能感覺課程內容是生活上用得到的知識和技能，進而促進他們的學習意願，針對此方面，筆者提出下列兩項建議：

（一）自我價值的發現

情緒和社會因素會影響學生在學校的學習表現，因此，增進學生的情意能力是教師教學專業中一個很重要的工作(Hanko, 2003)。情意教育的重要性已獲得許多教育學者的支持（陳木金，1998；歐用生，1998；Marlow & Inman,2002; Noddings,1996; Richardson & Evans,1997; Shuster,2000）。Shechtman 和 Leichtentritt (2004)的研究發現情意教學對學生錯誤行為(misbehavior)的改善有正向效果，同時也能增進學生的正向行為如自我覺察、同儕支持的提升。可見，情意教育對學生學習的重要性，筆者認為自我價值感是情意教育的基礎和重點。

許多學生因為學業上學習的挫敗，失去了自我價值感和信心，導致對

未來人生產生失望和悲觀的想法。如果課程能與生活結合，學生能學習生活中可以用的知識和技能，也會增強他的價值感及信心，讓他覺得他是一個有能力和價值的人。

發現自我價值不僅是情意教育很重要的目標和課題，也是人一生中很重要的發展任務。失去自我價值感的人，常導致於憂鬱或各種身心上的疾病。因此，如何將課程與學生的生活經驗產生連結，進而讓學生覺得其生活能力提升，進而產生自我價值感和信心，這應是教師在實施情境式課程應該思考的一項重點。

（二）生活經驗成教材

在生活經驗中尋找和思考課程及教材，在教學過程中去連結學生熟悉的生活經驗或未來生活可能的經驗，是情境式課程的一項重要方向。當然，要融入生活經驗於課程教學中並非是一項容易之事，有賴於教師平時去了解和觀察學生的生活經驗，同時，在教師本身的生活經驗中也要有一份細察體會的心，思考如何將這些經驗結合教學內容。這種思考對於特殊教育教師應更加重要，因為對於有特殊需求的學生，最重要的目標是能學會生活獨立自主的能力或協助學生盡可能提升獨立自主的功能。因此特殊教育強調的功能性課程、生態課程或生活技能課程非常重視生活經驗這領域。

生活經驗融入教學課程，不僅可以提升學生的理解記憶能力，也可能增強學習動機，這是有價值的思考方向。但是難度之一是如何將生活中繁瑣零碎的生活經驗，融入有系統結構的課程。另一項困難是有些科目和課程本身有相當難度和學術性，如何融入如此平易的生活經驗。針對上述困難，解決之道仍舊得需要任課教師用心去思考，在學生的需求、生活的經驗及課程和教學的目標方面，應如何去協調？但有此思考方向，會遠比從未考量此方向，在教學效果上會提升許多。

伍、結論

情境式課程的觀念與目前十二年國教新課綱強調自發、互動、共好的願景相當符合。同時也呼應了啟發生命潛能、陶養生活知能、促進生涯發展、涵育公民責任的目標（教育部，2014）。對於核心素養的達成有非常正面的效果。

另一方面，情境式課程很重視營造協助學生成功的正向學習環境及強調生活經驗融入教學和課程，培養學生生活的能力，這與目前特殊教育強調的融合教育理想及培養學生生活獨立自主能力的目標也非常契合，是值得繼續深入研究的方向。當然，本文只是情境式課程的小小起點，願能拋磚引玉，啟發教育專業人員的思考及吸引有興趣此領域的研究者，一起努力探討，期待有更多實證性研究，支持此情境式課程的理念觀點，幫助更多教育職場的老師與學生。

參考文獻

張春興（2006）。**張氏心理學辭典**。臺北：東華。

張美華、簡瑞良（2007）。直觀教學法在特殊教育情意課程的運用。**特殊教育季刊，103**，24-31。

張美華、簡瑞良（2009）。認知行為改變策略在國小學習障礙學生攻擊行為效果之研究。**特殊教育學報，30**，51-92。

張美華、簡瑞良（2014）。禪治療在輕度障礙者自我覺察能力提升的運用。**特殊教育季刊，132**，17-25。

教育部（2014）。**十二年國民基本教育課程綱要總綱**。臺北：教育部。

陳木金（1998）。從教師美育教學談情意教育的實施。**北縣國教輔導，7**，61-69。

黃政傑（1991）。**課程設計**。臺北：東華書局。

歐用生(1998)。學校情意課程與兒童人格建構。**國民教育，38**(4)，2-10。

Fischer, N., Rinpoche, T., & Boorstein, S. (2013)。**禪呼吸：當下除煩惱、得自在的覺佛之道**（吳茵茵譯）。臺北：遠見天下文化。（原著出版於2012）。

Hanko, G. (2003). Towards an inclusive school culture—but what happened to Elton's 'affective curriculum'? *British Journal of Special Education, 30*(3), 125-131.

Marlow, L., & Inman, D. (2002). *Pro-social literacy: Are educators being prepared to teach social and emotional competence*? (ERIC Document Reproduction Service No.ED 473 476).

Mathes, M. Y., & Bender, W. N. (1997). The effects of self-monitoring on children with attention-deficit/hyperactivity disorder who are receiving pharmacological interventions. *Remedial and Special Education, 18*(2), 121-128.

Newberg, A., & Waldman, M. R. (2010)。**改變大腦的靈性力量：神經學者的科學實證大發現**（鄧伯宸譯）。臺北：心靈工坊文化。（原著出版於2009）。

Noddings, N. (1996). Stories and affect in teacher education. *Cambridge Journal of Education, 26*(3), 435-447.

Polloway, E. A., Patton, J. R., Serna, L., & Bailey, J. W. (2018). *Strategies for teaching learners with special needs* (11th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Richardson, R. C., & Evans, E. T. (1997). *Social and emotional competence: Motivating cultural responsive education*. (ERIC Document Reproduction Service No.ED 411

944).
Ross, D. D., Bondy, E., & Kyle, D. W. (1993). *Reflective teaching for student empowerment: Elementary curriculum and methods*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
Shechtman, Z., & Leichtentritt, J. (2004). Affective teaching: a method to enhance classroom management. *European Journal of Teacher Education, 27*(3), 323-333.
Shuster, C. (2000). *Emotions count: Scaffolding children's representations of themselves and their feeling to develop emotional intelligence*. (ERIC Document Reproduction Service No.ED 470 899).
Snider, V. (1987). Use of self-monitoring of attention with LD students: Research and application. *Learning Disability Quarterly, 10*, 139-151.
Swaggart, B. L. (1998). Implementing a cognitive behavior management program. *Intervention in School and Clinic, 33*(4), 235-238.
Webber, J., Scheuermann, B., McCall, C., & Coleman, M. (1993). Research on self-monitoring as a behavior management technique in special education classrooms: A descriptive review. *Remedial and Special Education, 14*, 38-56.