

班級教學的問題及其革新策略之探討

高博銓

班級教學是學校教育的核心活動，其實施的良窳攸關學生的學習成效。國內自從九年一貫課程實施之後，由於此次課程改革的幅度相當大，因而對於班級教學也帶來不小的衝擊。尤其是其所引發的問題，對於教師的教學形成極大的挑戰。綜觀這些問題，從鉅觀的層面來看，主要涉及班級教學中，有關教學資源、教學目標、教學管理、教學策略、教學設計以及教學評量等方面。事實上，每一個方面都隱含了若干影響班級教學的問題，亟需教育工作者集思廣益，謀求解決之道。基於此，本文也根據上述的分析與討論，提出了以下五個努力的方向，包括：(1)善用可能的教學資源，增進學習者的學習成效；(2)洞悉擬定的教學目標，發揮引導教學的功能；(3)採取積極的教學管理，提高教與學的整體效能；(4)規劃縝密的教學設計，確保意義化的學習活動；(5)發展有效的教學評量，促進教學與評量的連貫。整體而言，九年一貫課程雖然對於班級教學造成相當大的挑戰，但其尊重學生，考量學習者興趣和需求，結合學生生活經驗的教育主軸，明確符合教育的本質和發展。是以，教師若能解決其中所存在的技術性問題，並輔以相關的配套的措施，強化其專業知能，必能把每一位學生帶上來。

關鍵詞：班級教學、教學革新、九年一貫課程

作者現職實踐大學師資培育中心助理教授

壹、前言

教學是學校教育活動中重要的一環，也是實現學校教育目標的主要手段，其對於學生學習成效的促進，具有舉足輕重的地位。基於此，有關教學重要性的強調，可見諸於許多教育學者的論述中。Dewey(1916/1966:164)在其《民主與教育》(Democracy and Education)一書中就指出：「學校三位一體的課題，是教材、教法、行政或管理」。而課程學者 Eisner(1992:302)更直言：「教育是一種規範性的活動，以達成特定的價值成就為目的。而學校用以達成此項目的的兩項資源正是『課程』和『教學』，兩者居於教育工作的核心地位，就像是維持心臟脈動的舒張壓與收縮壓一樣」。由是觀之，教學乃是學校教育的基礎，也是達成教育目標的依據，其重要性自不待言。

事實上，國內自九十學年度起，開始實施九年一貫課程，即展開新一波的課程改革。政府當局和社會期待透過此一跨世紀的新課程可以培養學生具備人本情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識，以及能進行終身學習之健全國民，從而滿足國家發展的需求並回應社會的期待，同時也能迎接新世紀帶來的挑戰(教育部，2003a)。平心而論，近年來台灣教育改革的熱潮，無論是官方或民間，已逐漸從制度面轉向實質教育內容的改革，其中最受矚目的，首推九年一貫課程。此一新課程不僅揭示課程決定權的下放，同時更對課程結構、教學型態及評量方式有重大的改變，並輔以配套的措施，如廢除高中聯考、基本學力測驗、小班教學等，堪稱是歷年改革幅度最大的教育變革(陳伯璋，2001)。而由於這次課程改革的影響層面既深且廣，因而有關九年一貫課程的討論和分析，如過江之鯽，多不勝數，尤其對於九年一貫課程的設計與實施方面之探討，更如汗牛充棟，拊拾即是。值得關注的是，有關此部分的討論多數集中在課程方面，而教學部分則是以各個領域課程相關的教學問題以及重要的教學議題，如協同教學、資訊教學、鄉土教

學等，進行分析，較少從班級教學的角度，整體性地來探討其中所隱含的問題。有鑑於此，本文乃以九年一貫課程實施之後，班級教學的問題及其革新策略為主題進行討論。首先，分析當前學校教育活動中，班級教學所面臨的問題；其次，根據前述所發現的問題，提出革新班級教學的策略；最後，則總結相關的討論，俾供學校教師實施教學之參酌。

貳、班級教學所面臨的問題

班級教學是學校教育的基本活動，也是影響學生學習最具關鍵性的學校活動。一般認為，班級教學是指「班級教師希望學生學習的內容」和「學生真正的學習內容」之間的連結。而有效的班級教學則不僅是具有專業知識的教師將知識傳達給學生，更要求教師必須擁有強烈的企圖心(intentionality)，慎選教學的內容和目標，並能洞悉學生的先備能力，同時精熟教學的技能，且能靈活地運用各項教學策略，從教學評量中取得回饋，以提升學生的學習成效(Slavin, 2000)。準此以觀，班級教學實施的良窳受到多項因素所影響，其中包括了教學資源、教學目標、教學管理、教學策略、教學設計、教學評量等各項因素。因此，有關九年一貫課程實施之後，班級教學所面臨的問題，本文亦將從這些角度去審視和分析，進而對於目前班級教學的問題獲致整體性的瞭解。

一、教學資源

教學資源係指社會資源、教學用品及教具。其中社會資源包括天然資源、人力資源、組織資源、技術資源以及活動資源；而教學用品及教具則包含教科書、補充教材、參考書、教案以及教具(高廣孚，2002)。班級教學中有關教學資源的問題主要是出現在教學過程中，未能充分地運用社會資源，尤其是許多學校囿於城鄉的差距、教師的高流動率、文化不利的環境、家長配合意願的低落等主客觀條件因素，造成社會資源運用的困難，直接影響班級教學的成效。當然，政府也不是沒有注意到類似的問題，事實上也已研擬多項具體的解決

方案，諸如設置教育文化優先區、實施偏遠地區教師的津貼補助、規劃雙文化中心等計畫(行政院教育改革審議委員會，1996)，都是為了保障學校能夠擁有公平均等的機會來享受並運用社會資源，以確保學生的學習品質。

不過，從現況看來，雖然班級教學對於社會資源的運用已有大幅的改善，舉凡，天然資源(如地質、名勝古蹟)、人力資源(如地方士紳、專家學者)、組織資源(如工廠、宗教團體)、技術資源(如工商業的發明、設備)、活動資源(如慶祝、運動會、展覽)，目前都已成為班級教學中，重要的教學資源，也受到教師高度的重視。但是誠心而論，仍有許多教師未能充分地運用社會資源。揆其原委，原因包括：教師教學工作繁忙，缺乏充裕時間規劃；班級經費拮据，所能運用之資源有限；學校未能建立資源網絡，資源無法共用和分享；教師與社會資源人士的協同合作和教學，欠缺交流互動的經驗；社區、學校、班級之間的聯繫仍待加強。

至於教學用品及教具方面的問題則臚列如下：不同版本教科書的發展和設計，存在差異，品質也參差不齊，造成教師教學上的問題，尤其是不同版本教科書之間的課程銜接和連貫，更是如此；出版商在市場競爭的壓力下，提供豐富多元的教具，使教師不太願意再花時間去準備教具；學校所提供的教學設備如視聽器材、教學媒體、實驗器材等，已經比過去大幅地進步，但仍存有城鄉差距的現象。

二、教學目標

教學目標是教師擬定教學計畫的基礎，也是引導教師教學的重要依據。一般而言，教師在規劃其教學活動時，通常會參酌教學目標來設計其教學。過去，教師教學設計主要是參酌國民小學課程標準及國民中學課程標準中的「教材綱要」，以其做為教材編寫之指引(教育部，1993，1995)。而當前所實施的九年一貫課程，許多教師則以教育部所頒布的國民中小學九年一貫課程綱要中的「能力指標」為依歸。值得關注的是，課程標準中的「教材綱要」與

課程綱要中的「能力指標」雖然都可做為教學設計之依據，但兩者在內涵上略有不同，因此教師在運用時，必須審慎小心。

以國民小學課程標準中的「教材綱要」為例，其所包含的綱要項目繁多，而其陳述也較為具體，所以教師通常並不需要花太多的時間去解讀就可以直接運用於其教學計畫。至於國民中小學課程綱要中的「能力指標」，其具體性則不若「教材綱要」，一般咸認為其操作性是介於一般性的課程目標與高度具體性的教學目標之間。詳言之，能力指標是比較概括性的課程目標，並不是具體的單元目標或是教學目標，而課程綱要內也沒有指出必要的教材綱要。所以，教師在運用能力指標時，仍然需要進一步地加以詮釋及分析，才能將之轉化為可供學生學習的單元教材或活動。一般認為，教師在進行詮釋和分析時，應該還要考量社區的特性、家長和社會人士的期望，方能使能力指標的使用更具可行性和意義性(高新建，2002)。基於此，部分學者乃倡議，在「能力指標」之下，應該再加以分析，成為「細項能力指標」，教師再依據「細項能力指標」來擬定學習目標、設計學習活動及實施學習評量(李坤崇，2004)。

根據上述的分析，有關班級教學的實施，其在教學目標方面的問題可以歸結如下：其一，由於中小學九年一貫課程綱要中的能力指標不夠明確，不夠具體，造成不同教師詮釋上的差異，影響教學目標的達成；其二，除了教師對於能力指標解析可能存有差異外，不同層級(如學校課程發展委員會、地方教育當局、中央政府單位)對能力指標和教學轉化的詮釋亦有不同；其三，多數教師依賴教科書出版商所提供的課程計畫來設計教學。然而，出版商所發展課程計畫的品質，參差不齊，良莠不一，且許多出版商對於能力指標的分析及教學轉化的工作，並未能達到預期的理想，使教學實施的成效，大打折扣；其四，課程綱要中各學習領域課程的能力指標係依學習階段來劃分，分成三至四個學習階段，然能力指標缺

專論

乏延展性，前面出現過的能力指標，在其後的學習階段並未能提供更深入的學習機會，顯然忽略了課程設計的順序性和繼續性規準，無法發揮螺旋式課程的功能；其五，能力指標欠缺均衡性，連帶影響學生學習結果的均衡性。由於課程綱要中的能力指標是否均衡，並未有明確的分類架構，例如事實、技能、態度；主學習、副學習、附學習；求生技巧的目標、方法目標、內容目標；認知目標、情意目標、技能目標(黃政傑，2003)。這些都可以做為分類的架構，現行的做法顯然忽略了均衡性的要求。

三、教學管理

教學管理主要是對於教室的教學和教師行為間關係的討論。許多教育學者強調，教學管理和學生的學習兩者息息相關。教學管理佳則教室氣氛和諧融洽，學生的學習成效相對地提高；教學管理差則教室氣氛緊繃僵化，學生的學習興趣相對低落。是以，教學管理的問題會影響學生的學習成效，有經驗的教師必會認同這樣的看法。一般認為，教室是師生共同活動的地方，在教室中，師生之間的互動頻繁，於是便產生了秩序維持或班級經營的問題。在學校中，教師上課時，學校便將管理學生的責任，完全交給任課的教師，學校行政的力量很少加以干涉。值得關注的是，班級教學的管理並沒有固定的標準，完全繫於師生即時的互動關係上，而教育階段愈低，年齡愈小，教學的管理則愈顯重要(高廣孚，2002)。準此以觀，相對於其他教育階段，國中小學階段的班級教學管理更應受到重視，而從教育現況看來，此階段中的教學管理問題也是最令人困擾的。

事實上，隨著社會的快速變遷，社會的制度、價值觀念、文化產物或器用發明，以及人群關係、社會團體的組織與形式等，都產生明顯的變化。今日學校裏的學童已不若過去傳統教育體制下的學生，毫無異議地接受教師的權威，完全服從班級的規範。相反地，班級中師生之間、同儕之間的社會互動充滿了妥協、反抗、對立、衝突等關係。今日青少年文化顯現享樂主義和世俗化的趨勢，同儕之間分享大社

會中流行文化，對於偶像崇拜、精淺價值的認同、對成人文化的反抗、異化的英雄觀，不同領域的學者迭有論述，並以反主流文化或反智主義稱之(李新鄉，2002)。尤有甚者，今日社會普遍存在人倫之變、法紀廢弛、是非善惡混淆、群趨於利、社會失序、文化低落、崇洋成風等社會現象，嚴重影響青少年的發展，更凸顯教育的重要性(賈馥茗，2004)。而此社會文化對於學生的衝擊，也形成教室管理上的嚴峻挑戰，考驗著班級教師的智慧。

誠如上述，目前班級教學的管理，由於學生是教學活動的主要對象，自然也與前述所指出的社會文化變遷有密切的關係。舉其犖犖大者包括：學生不當的行為、輕視知識和文憑、反抗權威和知識、恐嚇勒索、自大愛現、邊緣性格、穿著時髦、搗蛋惡作劇、奇裝異服、抽菸喝酒、暴力偷竊等行為，都會干擾教師教學的管理，直接影響到學生學習的成效。鍾啓泉(2004)的研究亦指出，班級經營中常見的問題兒童包括：惹是生非的兒童、分庭抗禮的兒童、頑童、自暴自棄的兒童、亂班的兒童、打架的兒童、惡作劇的兒童、逃學的兒童、從事反社會行為的兒童等。事實上，近年來受社會環境和大眾傳播媒體的影響，學生的問題行為更形複雜，如同性戀、未婚懷孕、酗酒嗑藥、網路援交、飆車傷人、崇尚名牌等現象，都造成教學管理上的困難，影響學生學習的動機甚鉅。尤其青少年學習階段，同儕文化具有關鍵性的地位，教師更應關注其所帶來的衝擊。

四、教學設計

九年一貫課程實施之後，班級教學中有關教學設計的問題，主要是集中在教學設計取向和模式上。就教學設計取向而言，學校教育中，班級教學設計的取向通常可以約略地區分為學科知識、學生興趣、生活經驗、生活環境議題、以及社會重建與改造等取向(Goodlad & Su, 1992)。過去班級教學的設計主要是以學科知識為核心，採取分科教學的方式進行。然而，九年一貫課程強調課程的統整和能力的統整，主張以統整教學的方式來實施，希望教學

的設計能整合各學科的觀點來探究問題、議題或主題，讓學生在探究的過程中，能將學校所學與生活經驗及社會議題連結，並且掌握到各學科內容知識的關係(甄曉蘭，2003)。這對於過去習慣以分科方式教學，偏重學科知識的教師而言無疑是相當大的挑戰。對此，Roberts 和 Kellough(2000:4)認為：「課程統整是一種教學的方式，也是一種計劃與組織教學方案的方式，其目的旨在將零散分立的教材或活動加以關聯與整合，以便能符合學生的需求，並且促使其所學與其過去和現在的經驗取得聯結，因而達成有意義的學習。」而在此教學取向下，分科或合科並不是關鍵所在。重要的是，教師是否能將教材或活動加以重新組合與安排。尤其是過去接受分科教學訓練的教師，長期依賴教科書，而且一向習慣於獨立自主進行教學設計，對於如何設計具有整零碎教材的統整課程，較缺乏經驗(單文經，2002)。由此觀之，目前在教學設計取向上，由於強調課程統整，主張以統整教學方式進行，然因教師過去較少受此專業訓練，缺乏統整教學的能力，所以形成九年一貫實施的一項障礙。

就教學設計的模式而言，傳統的教學設計模式主要是採取技術—理性(technical-rational)取向的教學模式，近二十年的教學設計理念由於知識論的改變發展成為建構主義取向(constructivism)。傳統的教學設計係採取行為主義的觀點，主張教師可以根據學習目標提供一套按部就班的詳細步驟來呈現教材，並安排系統性的練習，依此線性的規則可以達成同一知識範圍或同一組群學生的學習(李咏吟，2003)。但是，認知取向的教學設計模式則認為知識或理論是變動的，個體對知識的理解常因其本身先備的知識內容以及其所處的情境脈絡而有不同程度的表現，所以教師在教學設計就必須要考量知識的類型、學生的心智模式、環境的脈絡性質等，才能有較佳的學習成效。

事實，Foshay, Siber 和 Stelnicki(2003)指出，傳統行為理論取向的教學模式，有其限制存在，這些限制包括：

- (一) 學生有時無法將其所學到的知識直接運用在工作上。
- (二) 在工作中，學生發現問題與解決問題的能力，無法達到專家的期望水準。
- (三) 學生很難將其所習得的知識，普遍地應用於不同的環境脈絡。所以當工作、內容或科技改變時，常造成技能不足或必須重新學習的困境。
- (四) 與集合式推論(一種結果，一種方法)相比，學生無法分散式地推論(多種結果，或一種結果，多種方法)。
- (五) 教學設計常無法一滿足不同訓練的需求，例如問題解決、發現問題(特別是內容繁雜的情況下)、啟發式的思考、策略性思考等。

當然，教育當局也不是不瞭解行為理論取向的教學設計模式所顯現的問題。事實上，近年來所推動的教育改革，大抵都是以認知模式為取向，強調知識產生的情境以及學生的學習經驗，以建構其理解架構，進行有意義的學習。問題是教育的改革理念若未能獲得教師的理解和認同，並強化教師所需的專業能力，則教師常常仍以過去的知識經驗來執行新課程，其成效也就大打折扣。令人擔心的是，目前班級教學的設計就面臨這樣的難題，雖然教育當局規劃一個以中央、地方(縣市政府教育局)、師資培育機構、學校與民間為「經」，法規(法規細則)、組織(組織章程、輔導組織、組織經營與人力)、師資(職前教育、在職進修)、行政(試辦或實驗、培育人才、教學行政配套、課務行政)、課程(課程內涵、課程組織、評鑑、新舊課程銜接、轉學生銜接)、教學與教材(教科用書編輯與審定措施教學方法、教學設施、教學資源)、評量(組織與辦法、專業成長、評量系統、研究)、升學(升學制度、測驗發展)、宣導(家長、社會大眾)等九大項廿六小項為「緯」所交錯的配套措施(教育部，2003b)。其對於新課程的實施確實發揮了相當大的助

專論

力，但從班級教學的實際現況看來，目前仍存在前述所提及的問題，值得重視。

五、教學評量

教學評量乃是教師在教學過程中所進行的各種不同評量，其目的旨在了解和增進學生的學習，而不是相互比較或是評定學生表現的優劣高低。此外，教學評量也提供教師有關其教學效率的重要訊息，以作為教師改進教學的依據。因為此種評量通常是由教師自行在教室內以自選或是自編的測量工具來進行多方面的評量，所以有班級評量之稱(classroom assessment)。值得一提的是，其功能是偏重在學習整個過程的了解(assessment for learning)，而不僅是學習結果的探究而已(assessment of learning)(劉安彥, 2003)。簡言之，教學評量是教師在班級教學過程中經常會運用的一種教學策略，其目的旨在獲得學生學習有關的訊息，以增進教育活動中「教」與「學」的效能。

過去，學校教育常為人所詬病之處包括：課程分科太細，缺乏統整；教材太難，不夠生活化；教學方法及評量方式也都過於僵化等(行政院教育改革審議委員會, 1996)。由此可見，教學評量也是社會大眾關注的焦點，更是教育學者極力改革的部份。畢竟，從回饋的角度來看，有效的教學評量確實有助教與學的效能。然而，考察班級教學的現況，目前學校教育中班級教學評量所存在的問題包括：(1)評量偏重認知而忽略技能和情意；(2)評量的內容常是以低層能力為主；(3)評量與教學、學習之間缺乏連貫；(4)評量的實施欠缺妥善完整的規劃；(5)評量活動的公平性仍然有待加強；(6)評量方式難以評定預期的學習結果；(7)評量的實施缺乏有力的支援和協助；(8)評量結果的呈現僅以等第方式表示；(9)評量未能發揮其預期的功能；(10)評量結果的解釋未具教育性。

是以，從評量的目標、評量的內容、評量的過程、評量的規劃、評量的活動、評量的方式、評量的實施、評量的呈現、評量的功能以及評量的結果等面向，可以發現，目前班級教

學評量中隱含或潛存若干的問題，這些都可能會降低教師的教學成效，其對於學生的學習影響甚大。尤其在九年一貫課程推動之後，強調教學的創新，多數教師也都把心力放在教學活動和方式的創新，卻常常忽略其教學的成效，讓人頗感憂心。歐用生(2003: 39)就明確地指出：「教學創新的『創新』，就正面而言，有『改革』、『創造』、『前瞻』、『追求卓越』之意。但另一方面，也容易墮入『標新立異』、『出奇制勝』、『趕時髦』、『花俏』的陷阱，講求『勁爆』、『耍酷』、『夠嗆』，要煽情，要刺激。」其中對於教學創新的誤用與教學評量的漠視的確值得關注。

參、革新班級教學的策略

根據上述的分析與討論，可以發現，九年一貫課程實施之後，班級教學仍然面臨諸多的問題與困境。這些問題和困境有些在過去的學校教育中就已存在，有些則是因為新課程的實施和教育改革的推動所衍生出來的新問題。平心而論，雖然有些問題由於理論的創新和教育思維的革新發展，而有減輕和緩的情形，但隨著國際潮流的需求以及社會大眾的殷切期待，教育當局仍然必須針對這些問題及新衍生的問題，謀求有效的解決策略，以提升國民的知識水準，增進國民的競爭能力。而就學校而言，班級教學的革新策略可以說明如下：

一、善用可能的教學資源，增進學習者的學習成效。

誠如上述，教學資源主要包括社會資源、教學用品及教具。班級教學欲獲得較佳的成效就要能善用可能的教學資源，才能增進學習者的學習成效。一般而言，教學資源除了取決於教學的內容外，也和教學的策略有相當密切的關係。從教育的發展來看，學校中班級的教學常常被少數的教學形式所宰制，舉凡教師講課、教學發問、個別的學生坐在座位上寫作業等，都是最常被採用的教學活動，而為了準備適當的教學資源，同時也為了使教學的活動可以朝向多樣化，Pratt(1994/2000)建議，可以參

考表 1(教學的策略和資源)。教師在教學前可以有系統地檢視這份清單，簡要而富想像力地考量每一個策略和資源；檢查每一個具可能性

的項目，最後濃縮成一份精簡的、最有趣的、最有效能的項目，以規劃好教學的方式並準備好所需的教學資源。

表 1 教學的策略和資源

口述歷史	美術拼貼	跳舞	沈默	報告	親筆文書
口頭報告	計畫	運動比賽	汽車	報紙	鋸子
小冊子	計畫性教學	遊戲	汽球	尋寶遊戲	錄影帶
小說	計算機	電子地圖	角色扮演	就業輔導中心	隨堂考試
工作本	訃聞	電視機	例示	測驗	雕像
工具	音樂	電腦	刺激	測驗本	默劇
幻想	食物	電話	服裝	畫冊	戲劇
幻燈片	食譜	電話簿	爭論	發明	檔案夾
幻燈片影片	俱樂部	電磁板	玩具	短劇	聲音記錄
引言	個別報告	電影	玩耍	筆記本	謎語
心理劇	家長	團體計畫	社區	給專家的信	謎語書
戶外	家庭作業	團體教學	亮光卡片	給編輯的信	講課
手工藝品	展示	圖示	拼貼技法	軼事	雜誌
文章	展覽	圖表	拼集成的照片	郵票	顏料
文選	書	圖書目錄	拼圖遊戲	黑板	寵物
日記	書評	圖書館	故事	傳真	難題
木偶	朗誦	圖畫	流程圖	意見箱	競賽
水族箱	案例研討	圖樣	活動	經驗	攝影術
卡通	海報	實地研究	玻璃容器	腦力激盪	魔術
打字機	神話	實地參訪	相片	詩	讀書會
立體藝術品	素描	實驗	相簿	資料	顯微膠片
休閒運動	紙牌遊戲	實驗室	研究報告	資料表	顯微鏡
任務卡	草稿	對話	年長的市民	探索袋	模仿
印刷機	記憶術	摸彩袋	收音機	教師	模仿試驗
同業公會	釘板	旗幟	收集	望眼鏡	模型
同學課業輔導	偷聽	歌曲	曲線圖	烹飪	練習
名人館	剪紙藝術	漫畫書	自傳	猜字遊戲	蝴蝶裝書
合作	剪貼簿	賓果遊戲	佈告欄	猜謎	複製
地球儀	問卷	儀式	助理教師	訪客	調查
地毯	問答	廣告	即席創作	訪問	壁畫
地圖	問題	影像化	志願者	通訊	學習中心
字彙遊戲	彩色書	慶祝	抒情詩	速讀機	操演
沙盤	博物館	機器	沈思	喜劇	螢幕

*資料來源：出自黃銘惇、張慧芝(譯)(2000：246~247)。

二、洞悉擬定的教學目標，發揮引導教學的功能。

教學目標具有引導教學活動的功能，因此有關班級教學的討論，絕對不能忽略教學目標的重要性。根據前面的分析，在班級教學中，教學目標所存在的問題主要包括：教師對教學目標解讀的困難、不同層級教學目標的詮釋、依據目標所編製的教科書品質不一、教學目標所衍生的課程銜接、教學目標的均衡性未受重視。這些問題的核心主要是有關教學目標的詮釋及其所衍生的課程銜接問題，兩者關係密切。因而對於這些問題的解決應該以統觀的角度來加以解析。就此而言，國內教育學者黃政傑(2004)指出，課程銜接主要包括五條路線：(1)課程綱要路線；(2)教科書編審選用路線；(3)實際教學運作路線；(4)學生學習經驗路線；(5)升學考科課程的路線。每條路線自身都有課程銜接的任務，但各路線之間的課程銜接具有環環相扣的關係，所以改革者必須進行統觀思考和行動。值得關注的是，五條路線背後所隱藏的是課程的多元詮釋，也就是在此過程中，所有與課程相關的人員，包含教育行政機關人員、校長、教師、學生、家長、教科書編者、教科書審定者、升學考試命題者，對課程改革都有批評詮釋的權利。

準此而言，無論是採取何種路線，都必須就其路線所依據的目標進行解析，方能引導至正確的路線，而問題的關鍵則是在解析過程中所必須面臨的多元詮釋現象。換言之，教師如何在教育活動的利害關係人中，尋求動態的平衡，謀求最大化的利益，恐怕是當前教師在班級教學上，最大的挑戰。尤其如何能以學習者為中心，同時考量各關係人所關心的利益，而取得平衡。

三、採取積極的教學管理，提高教與學的整體效能。

教學管理是對於教師的「教」與學生的「學」進行有效的管理，以促進學生的學習成

效。過去，教師對於教學管理通常採取威權命令的方式，要求學生亦步亦趨，悉數聽從，並無太大的問題。然而，隨著社會的快速變遷，一言堂式的高壓管理恐難再被接受，教師必須因應變遷和學生的需求，善用有效的管理技巧，才能提高教與學的整體效能。至於重要的教學管理技巧，Manning & Bucher(2003)曾歸結 J. Kounin 的教學管理理論，主張從教師行為、動作管理和團體焦點三個方面來提高教學的管理效能，頗具有參考價值。首先就教師行為來說，教師應強化其全面掌控班級的能力、中止不當行為的能力、同時進行多項活動的能力、遏止過度飽和的教學等能力的培養。

其次，教學的速度與其流暢度對於教學活動的呈現和教室中學生適當行為的維持，具有重要的地位。因此，教師在教學的過程中，應該避免急動(jerkiness)、刺激導向的教學(stimulus bound)、突然岔入(thrust)、晃蕩(dangles)、截斷(truncation)、搖擺不定(flip-flop)等動作，同時在教學速度方面，過度滯留(overdwelling)與教學活動分解(fragmentation)等動作，可能會減緩教學的速度，影響學生學習的流暢度和整體性的學習。最後，在團體焦點部分，能夠使用適切教學策略和活動的教師，會使學生專注於課程學習，將學生問題行為減到最少。整體而言，教學管理的主要目的旨在使學習者將時間投注於學習活動上，而無暇製造問題，影響其本身或其他學生的學習。至於上述所介紹 Kounin 的教學管理理論則可以使學習者的負面經驗降至最低，而促進其對於活動的專注，提高其學習的成效。

四、規劃縝密的教學設計，確保意義化的學習活動。

九年一貫課程推動之後，強調統整課程，其教學的設計有別於傳統的分科教學方式，對於習於依賴統編本教科書的教師而言，形成相當大的挑戰。尤其如何統整學生的生活經驗、需求、興趣以及教材的內容以進行統整教學，更是考驗教師的專業能力。事實上，有關統整課程的設計，許多學者都提出其看法，可以做

為參酌。Fogarty(2002)所提出的十種統整模式，是最具代表性的統整作法，其內容包括：分立式(fragmented)、聯立式(connected)、窠巢式(nested)、並列式(sequenced)、共有式(shared)、張網式(webbed)、線串式(threaded)、整合式(integrated)、沈浸式(immersed)、網絡式(networked)。各個模式代表了不同程度的統整，也意謂著教學設計邁向更整體、經驗學習的途徑，同時開始重視問題本位的學習、個案研究、實作課題、服務學習、學徒制和實習等作法，以為學習者創造經驗。值得關注的是，國內學校目前所採用的設計方式，主要是以共有式和張網式為主，因而在教學設計上仍停留在少數的模式運用。事實上，無論是從大腦的研究、課程的超載、標準本位的強調、思考和合作式生活技能的需求，抑或是學習者中心學校的訴求，課程的統整都應從學習者內的統整逐漸邁入與其他學習者交流互動的跨網絡統整，因而教學設計仍然有很大的努力空間。

另一方面，行為取向的教學模式主導國內班級教學的運作甚久，但其對於學習者意義化的學習卻功能有限。而隨著教學典範的轉移，認知取向的教學模式逐漸凌駕行為取向的教學模式而成為班級教學的主流。從學習的觀點來看，Foshay, Siber & Stelnicki(2003)指出，認知取向強調知覺和感覺的儲存、短期或工作記憶、長期記憶。所以在教學的設計上，應讓學習者注意環境中需要學習的事物，同時要幫助學生迅速發現訊息間的關係；其次，教師應教學生用有意義的方法複誦訊息，將訊息分成有意義的組塊(chunking)，並以不同的形式呈現，讓新訊息可以容易地編碼，同時和學習者的長期記憶連結；最後，在學習中，可以設計有意義的練習，並依照學習者能力組成有意義的群組，將資訊依層級結構來整理，同時使用真實的環境脈絡，以促進學習者的記憶。

近年來，Gunter, Estes, & Schwab(2003)更從認知取向的教學模式出發，依據後設認知理論的看法，提出一些基本的、普遍的教學方法，同時詳細闡明其實施的步驟，並說明其在

實際教學上的應用，可以做為教師教學選擇之參考。這些教學方法包括：直接教導法(direct instruction model)、概念習得法(concept attainment model)、概念發展法(concept development model)、創意解決法(synectics model)、探究學習法(inquiry model)、班級討論法(classroom discussion model)、合作學習法(cooperative learning model)、以及情意探究法(model for exploration of feelings)。整體說來，教師應根據班級學生的特性，致力於規劃縝密的教學設計，同時選擇適切的教學方法，並確保意義化的學習活動，才能有效提高學生的學習成效。

五、發展有效的教學評量，促進教學與評量的連貫。

新課程推動之後，由於其在課程的型態、設計和實施都有相當大的改變，使班級教學的評量也產生了一些問題。這些問題有的早已存在，有的則是新出現，其範圍涵蓋了評量的目標、評量的內容、評量的過程、評量的規劃、評量的活動、評量的方式、評量的實施、評量的呈現、評量的功能以及評量的結果等層面。對於這些問題，建議教師可以採取以下的作法：(1)評量目標兼重認知、情意、技能；(2)評量內容包括高低層的心智能力；(3)評量過程加強與教和學間的連貫；(4)評量規劃確保目標和評量的聯繫；(5)評量活動強調公平與公正的原則；(6)評量方式確能測出預期學習結果；(7)評量實施獲得家長行政全力支持；(8)評量結果採取多元化的報告系統；(9)評量功能的實質效益應超越形式；(10)評量結果選擇人性化的解釋方式。

整體說來，從評量的策略可以推演其背後不同的教育理念和各種隱含的文化價值。例如，英格蘭的國家課程評量著重學生成就的確保，同時以市場的譬喻來帶動校際的競爭。而美國的標準為基礎的評量則側重教師績效之檢核(吳毓瑩、吳麗君，2002)。至於我國評量的發展也受到英美評量趨勢的影響，配合七大學習領域，十種基本能力的需要，訂定國民中

專論

小學課程綱要之能力指標，並舉辦「國民中學基本學力測驗」，做為學校評量學習成效及升學之依據，其建立以標準為基礎的課程，並將此課程轉化為以標準為基礎的基本學力測驗，可說是與英美評量發展的趨勢接軌。當然，此種評量策略應用在學校班級中並非完美無瑕，尤其我國學校中的班級評量從過去以來，就一直存在著沈痾，雖然時有針砭之見，但常常囿於社會文化環境以及傳統僵化思維，以至積習窳白仍在。是以，透過班級評量實務活動的檢視，當可凸顯相關的問題，而根據前述所提出的解決策略，可以提供學校評量改革之參酌。

肆、結語

總結上述的討論，班級教學是學校教育的核心活動，其實施的良窳攸關學生的學習成效。國內自從九年一貫課程實施之後，由於此次課程改革的幅度相當大，因而對於班級教學也帶來不小的衝擊。尤其是其所引發的問題，對於教師的教學形成極大的挑戰。綜觀這些問題，從鉅觀的層面來看，主要涉及了班級教學中，有關教學資源、教學目標、教學管理、教學策略、教學設計以及教學評量等方面。事實上，每一個方面都隱含了若干影響班級教學的問題，亟需教育工作者集思廣益，謀求解決之道。基於此，本文也根據上述的分析與討論，

提出了以下五個努力的方向，包括：(1)善用可能的教學資源，增進學習者的學習成效；(2)洞悉擬定的教學目標，發揮引導教學的功能；(3)採取積極的教學管理，提高教與學的整體效能；(4)規劃縝密的教學設計，確保意義化的學習活動；(5)發展有效的教學評量，促進教學與評量的連貫。

整體而言，九年一貫課程雖然對於班級教學造成相當大的挑戰，但其尊重學生，考量學習者興趣和需求，結合學生生活經驗的教育主軸，符合教育的本質和發展，理應加速推動和落實。值得關注的是，許多前瞻性、理想性的教育改革，常常囿於執行過程的障礙而無疾而終。霍秉坤(2004)指出，香港近二十年來的教學改革，雖然強調以學生為中心的教學，鼓勵多使用發現方法、小組教學及個別指導的授課方法，但實際上，限於班級過高的學生人數以及相當缺乏的資源，班級教學中仍舊是以教師為中心，班級教學通常在全班教授的情形下進行，教學策略則是以教師講解和提問為主，學生中心的教學方法難於現實中取得地位。他山之石可以攻錯，有鑑於此，教師若能解決其中所存在的技術性問題，並輔以相關的配套的措施，強化其專業知能，必能把每一位學生帶上來。

參考文獻

- 行政院教育改革審議委員會(1996)。教育改革總諮議報告書。台北：作者。
- 李坤崇(2004)。綜合活動學習領域概論。台北：心理。
- 李咏吟(2003)。教學設計原理及其應用。。載於李咏吟、陳美玉、甄曉蘭(合著)，新教學實習手冊(頁 109~134)。台北：心理。
- 李新鄉(2002)。學校經營—中小學文化整合觀點。載於楊國賜(主編)，新世紀的教育學概論(頁 419~450)。台北：學富。
- 吳毓瑩、吳麗君(2002)。從比較教育的取向討論測驗評量在教育銜接中之意涵——一個可能的研究途徑。國立台北師範學院學報，15，313~336。
- 高新建(2002)。能力指標轉化模式：能力指標之分析及其教學轉化。載於黃炳煌(主編)，社會學習領域課程設計與教學策略(頁 51~100)。台北：師大書苑。
- 高廣孚(2002)。教學原理。台北：五南。
- 教育部(1993)。國民小學課程標準。台北：作者。
- 教育部(1995)。國民中學課程標準。台北：作者。
- 教育部(2003a)。國民中小學九年一貫課程綱要。台北：作者。
- 教育部(2003b)。新課程實施配套措施手冊。台北：作者。
- 陳伯璋(2001)。新世紀課程改革的省思與挑戰。台北：師大書苑。
- 單文經(2002)。課程與教學。台北：師大書苑。
- 黃政傑(2003)。課程設計(初版十四刷)。台北：東華。
- 黃政傑(2004)。九年一貫課程銜接問題之分析。載於高新建(主編)，課程綱要實施：檢討與展望(上)(頁 105~128)。台北：國立台灣師範大學。
- 黃銘惇、張慧芝(譯)(2000)。D. Pratt 著。課程設計：教育專業手冊(Curriculum planning: A handbook for professionals)。台北：桂冠。
- 賈馥茗(2004)。教育倫理學。台北：五南。
- 甄曉蘭(2003)。統整課程的設計與教學。載於李咏吟、陳美玉、甄曉蘭(合著)，新教學實習手冊(頁 295~318)。台北：心理。
- 歐用生(2003)。課程典範再建構。高雄：麗文。
- 劉安彥(2003)。教學評量的理論與實用。教育資料與研究，55，100~108 頁。

專論

- 霍秉坤(2004)。教學方法引論。載於霍秉坤(主編)，**教學方法與設計**(頁 1~21)。香港：商務。
- 鍾啓泉(2004)。班級經營(初版四刷)。台北：五南。
- Dewey, J.(1916/1966). **Democracy and education**. New York: The Free Press.
- Eisner, E. W.(1992). Curriculum Ideologies. In P. W. Jackson(Ed.), **Handbook of research on curriculum**(pp.302~326). N. Y.: Macmillan Publishing Company.
- Fogarty, R.(2002).**How to integrate the curricula**(2nd ed.). Palatine, IL. : Skylight.
- Foshay, W. R., Siber, K. H. & Stelnicki, M. B.(2003). **Writing training materials that work: How to train anyone to do anything**. San Francisco: Pfeiffer.
- Gunter, M. A., Estes, T. H. & Schwab, J. (2003). **Instruction: A models approach**(4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Goodlad, J. I. & Su, Z.(1992). Organization of the curriculum. In P. W. Jackson(Ed.). **Handbook of research on curriculum**(pp. 327~344). New York: Macmillan.
- Roberts, P. L., & Kellough, R. D.(2000). **A guide for developing interdisciplinary thematic units**(2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Slavin, R. E.(2000). **Educational psychology: Theory and practice**(6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Manning, M. L. & Bucher, K. T.(2003). **Classroom management: Models, applications, and cases**. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

A Study on the Problems of Classroom Instruction and its Ways to Innovation

Kao Po-Chuan

Classroom instruction is a vital part of school education. The implementation of classroom instruction affects students' learning. In Taiwan, since the implementation of Nine-Year Articulated Curriculum having a widely-changed reform, classroom instruction faces a tremendous impact. Problems especially causing from the curriculum reform bring a great challenge to teachers. Judging from those problems from a maximum point, they are concerned with instructional resources, instructional objectives, instructional management, instructional strategies, instructional planning and instructional evaluation in classroom. As a matter of fact, each aspect of classroom instruction includes some problems affecting teaching and waits for educators racking their brains trying to work out solutions to those problems. Based on this point, the paper makes five suggestions in the near future according to the above-mentioned analysis and exploration. These five directions are: (1)making good use of instructional resources to improve learners' efficiency;(2)having a good understanding of instructional objectives to perform these functions effectively; (3)adopting aggressive instructional management to increase the efficiency of teaching and learning;(4)mapping out well-knit instructional planning to ensure having a meaningful learning;(5)working out effective evaluation on teaching to accelerate the connection between teaching and evaluation. On the whole, Nine-Year Articulated Curriculum brings a big challenge to classroom instruction but its key concepts including respecting students, balancing learners' interests and needs, and associating with students' experience evidently seize the essence and development of education. Therefore, if teachers can solve the technical problems, use careful strategies, and improve expertise, they are able to equip students for life.

Keywords: classroom instruction、 instruction reform、 Nine-Year Articulated Curriculum

Assistant Professor, Institute of Teacher Education, Shih-Chien University

