

沒有失敗的課程

- 特殊教育課程設計的理念

張美華、簡瑞良

摘 要

本文旨在介紹「沒有失敗的課程」(The curriculum without failure) 的基本理念及其他可供特殊教育工作者及一般教師課程設計時的一些思考。筆者嘗試從「沒有失敗的課程」來介紹特殊教育課程設計的理念。首先介紹其理念源起，其次介紹其定義及特徵，文末介紹其理論基礎。

中文關鍵字：沒有失敗的課程、特殊教育課程、情意教育、潛在課程

英文關鍵字：The curriculum without failure, Special education curriculum, Affective education, Hidden curriculum

壹、前言

「沒有失敗的學校」(Schools without failure) 的作者，也是現實治療 (Reality Therapy) 的創始者，Dr. Glasser (1969)，他曾指出如果兒童能在學校獲得成功，那就很有機會在他以後的人生成功；如果他在求學過程屢經失敗，那將使其未來人生成功的機會減少許多。筆者認為假如學校課程能讓每位學生有成功的機會和經驗，學校將成為學生的快樂學習天堂，而且是一個能讓他們發展自我信心和自我價值感的地方。本文嘗試從「沒有失敗的課程」(The curriculum without failure) 的理念源起、意義和特徵、及理

論基礎來介紹這套相當符合特殊教育精神的課程設計理念。

貳、理念源起

「沒有失敗的課程」這理念的源起包含了幾個因素的影響：

一、「沒有失敗的學校」一書的影響

Dr.Glasser 在其書中強調目前學校教育創造太多的「失敗者」，失敗經驗使他們對學習放棄了努力，覺得師生之間沒有溫暖，也不再對未來懷抱希望，對自己失去信心，也對生活失去興趣。除非我們提供學生能藉努力即可成功的學校，否則將付出更多社會成本，社會將更加動亂，且有多人需被關進監獄和精神病院，而需

要更多社福人員來照料他們（Glasser, 1969 / 1998；曾端真，1990）。

Dr.Glasser 的觀察和警語的確令人心驚，如今學校充斥著學業挫敗的學生，一般老師很容易將其歸咎於孩子本身的資質能力或其努力與否，或有的歸責於家庭，甚少有老師能自覺是否教法有問題？是否教材及評量方式合適他們？是否清楚了解學生的限制？或其課程及練習時間是否足夠？師生及同儕互動是否良好？教室是否有足夠的溫暖支持環境？Dr.Glasser 認為這是教育系統出現問題（Glasser, 1969 / 1998）。筆者期待能透過「沒有失敗的課程」理念的推展，喚起教育工作者的自覺和熱情，去協助飽經挫折的孩子經歷成功。

二、「零拒絕」(zero reject) 及「帶好每一位學生」的理想的呼喚

雖然美國身心障礙兒童教育法案〈即 94-142 公法，1975〉提出「零拒絕」等 6 項原則性規定。台灣「特殊教育法」第十三條也強調身心障礙學生的教育安置，應以滿足學生學習需要為前提下最少限制環境為原則，第二十四條亦強調學校應依據身心障礙者其學習及生活需要，提供無障礙環境……相關支持服務，但仍有許多身心障礙學生在學校遭受到某種程度的拒絕及相關支持服務的缺乏。

九年一貫課程強調要「帶好每一位學生」竟然也似乎成了空洞的口號，因為有許多學生沒有被帶好。「沒有失敗的課程」的理念並不需要太費周章，耗費人力物力地革新整個教育體系，只需要任課老師心態稍微調整一下，對身心障礙學生多

給予學習成功機會，就能為這些失敗學生帶來奇妙且正向的轉變，也讓「零拒絕」及「帶好每一位學生」的理想能夠實踐。

三、特殊教育課程與教學中所強調課程調整及多元評量理念的實踐

特殊教育很強調「個別差異」及考慮學生的特殊需求及限制。「沒有失敗的課程」期待藉著合適的調整課程及評量方式，增加身心障礙學生學習動機及學業成功的機會。期待這些觀念能真正融入普通班，讓許多在普通班的特殊兒童能得到合適的教育。

四、個人在特殊教育實際工作經驗的體認

在實際工作中發現許多教師在這教育環境中感到疲倦和挫折，學生也學得很辛苦。校園不再是快樂的學習天堂，而是一個無情和充滿壓力的沙場，教師教書和學生學習同樣失去了成就感，讓筆者不禁思考，有否一種課程能讓每位學生學得有成就感，教師教得有滿足感。「沒有失敗的課程」強調情意的課程及師生真誠互動，或許能為教師和學生們帶來另一種思考角度，和合乎人性需求的教育方向。

參、定義及其特徵

由於「沒有失敗的課程」這名詞始由筆者提出，筆者嘗試去定義此概念如下：

「一種考慮學生個別的能力及需要而設計的課程，強調讓學生在充滿正向鼓勵，支持和接納的學習環境中學習，並能看出學習的意義及自我的價值感，獲得學習成功的經驗的學校課程。」

由此意義可看出「沒有失敗的課程」

強調幾個特點：

一、課程設計方面

課程設計要先考慮到學生的能力、興趣和需要。因此，「沒有失敗的課程」在此方面有下列特徵：

（一）強調課程與生活有關

從科學化課程理論的代表人物巴比特（Bobbitt）的觀點來看教育，「教育的最終目的在使個人能適應既存的社會生活」（引自黃政傑，1991，p.16），因此學校的課程應儘可能與學生的生活有關，且有助於他們生活。Glasser（1969）亦強調如果我們教給學生他們太多與他們生活無關的科目，他們將失去學習興趣並且開始失敗，他同時也指出學校並未把所教的內容和兒童世界做一個聯繫；兒童也沒有把他們在生活中所學到的經驗與學校學習連結起來。

從這觀點來看，可顯現特殊教育中強調的生活技能課程（Life skills curriculum）的重要。Bigge 和 Stump（1999）認為在各個年級都應教生活技能課程，且應從年幼開始，不應當只是從學生離開學校前幾年才教，同時教導這些技能也是普通班和特殊班教師的責任。如何讓學生了解及體會他目前所學的課程內容能對其生活有何益處？對未來有何重要？應該是提升學習動機的一個很重要的方法。尤其特殊教育強調功能性課程，期待學生在校能多學一些直接有助於其生活功能提升的技術，讓他們能越接近生活獨立自主的目標。

（二）重視情意方面的學習

邱上真（2004）提出全方位設計（Universal Design for Learning）的理念，強調教師在設計課程、教材、教法及評量方式時，就能考慮學生各種不同需求，而設計出一種有充足彈性及方便老師調整的課程與教材，以減少教師們教學後常要面臨事後調整的困難，並強調情意系統（affective systems）主要的工作是對個體情緒與動機的影響，對人類的學習歷程扮演著相當關鍵的角色。

「沒有失敗的課程」的特色之一是很重視情意教育（affective education）方面的學習。在這課程中老師須不斷地利用各種機會或融入各式科目，傳達一種教育的價值觀——學習不只是學習理性的知識，更要學習一種感性和感恩知足的生命智慧及樂觀積極的生活態度。透過有意的社交技能訓練課程的安排或老師日常生活經驗的分享和示範，教導學生如何面對挫折，如何克服困難，如何知足感恩，如何控制自己的情緒……。讓學生了解分數成績並不代表一切，有一份樂觀、寬容的性情及行善服務的人生，才能讓自己生活更幸福和快樂。

二、學習環境方面

學習的環境是影響學習成效的一個很大的關鍵因素。「沒有失敗的課程」在此方面有下列幾個特色：

（一）建立積極溫暖的學習環境

Miller（2002）認為一個支持、關懷和吸引人的教室環境可助長有效的教學和學習，老師們有責任去創造一個正向的學習環境，讓學生在這環境中經驗到個人的成就感。他並了解有關自尊

(self-esteem) 和 自 我 效 能 (self-efficacy) 和學生在校的學業和行為表現有很強的關係。

美國有些研究顯示透過老師去示範鼓勵、關懷及支持學生的態度，當學生做錯事時，能示範出包容和原諒 (Sheridan, 1991)，當學生跟不上時能適時給予包容鼓勵及教導，讓學生感受到被接納 (Street & Isaacs, 1998)，運用同儕教學或合作學習的方式，鼓勵同學之間彼此幫助和接納 (Shechtman & Bar-Ei, 1994)，形成一個溫暖支持的學習環境，能提升學生自尊和幫助他們在學校有成功的表現。這種積極正向充滿鼓勵關懷的學習環境，對於飽經挫敗，大多有低自尊和低自我概念問題的身心障礙學生更是重要，學校也可能是他們建立起人生信心的一個最重要的起點和資源。

(二) 重視潛在課程的設計

黃政傑 (1991) 指出潛在課程 (hidden curriculum) 有三個比較重要的層面，其一是有意而善意的設計，例如境教和身教。「沒有失敗的課程」較強調第一種境教和身教的潛在課程設計。在境教方面透過環境的安排，讓學生能在正向的環境氣氛學習，同時，也透過校園的綠化及美化及人性化、開放化的設計，給予學生合乎人性的教育，培養開放的心靈 (黃政傑, 1991)。尤其特殊教育課程十分強調融合教育，學校應儘可能安排身心障礙與普通班學生有一起學習互動的環境，讓有障礙學生感受到與學校是一體的，而且充分地被尊重和接納。

在身教方面，強調教師應作為學生榜

樣，「教育無他，榜樣而已」，應是「身教」最好的註解。特殊教育教師如能去示範對身心障礙學生的熱誠和關愛，將能感動和溫暖許多學生，家長和其他教育工作者夥伴的心，這份「心的感動」也是激勵學生努力學習的動機和行為改善的契機！

三、學習結果方面

許多研究支持，長期的學習挫敗經驗，導致學生失去了學習的動機，也失去了自尊和自信，進而形成了許多學業和行為問題 (Campbell & Fairey, 1985; Covington & Omelich, 1981; Cross, 1997; Reasoner, 1983)。可見學習結果深深地影響著學生的學習。「沒有失敗的課程」在此方向有下列幾個特徵：

(一) 強調提供學習成功的經驗

Glasser (1969) 認為目前的教育系統太過於強調失敗，而且失敗的學生太多。這也是目前學校的一個主要問題，因此，教師們應尋找出一些使更多學生能夠成功的方法。同時，為了找尋這些方法，教育工作者應該了解學生失敗的原因，並且發展一種能使學生成功的教育觀，並將此理念推行到每間教室 (Glasser, 1969 / 1998)。Lerner (2003) 指出成功的經驗可以增進學生的自尊，而自尊包含了自我價值 (self-worth)、自我信心 (self-confidence) 和自我尊重 (self-respect) 的感覺。許多研究也顯示了自尊與學業上成功是有正向相關 (Street & Isaacs, 1998 ; Wylie, 1989)。

筆者認為身為教師最能夠直接幫助學生的事，也是最責無旁貸的事，就是協助

學生獲取學業上成功的經驗。因為教師可以決定自己的教學策略及態度，決定教學的內容和評量的方式和標準，也可以決定使用的教材和教具，這些工作都是旁人無法取代的，只有任課教師可以直接為之，而這些工作也是決定學生是否能獲取學業成功的關鍵因素。

（二）重視如何讓分數有意義化

如前所言學業成就會影響到學生對自己的看法及自尊，而分數正是代表學業成就的指標。Ring 和 Reetz（2000）的研究顯示分數的調整可以顯著增加學習障礙學生對努力因素的歸因及學習動機，可見分數對於學生的學業性自我概念、自我價值感及學習動機有決定性的影響。

一般傳統的教學，考試完後的分數，對學生的意義可能是一種酬賞（reward）或是一種處罰（punishment），甚至對一些對學業極度灰心而是呈現放棄心態的學生而言，分數可能代表的意義是沒有意義或毫無價值的東西（nothing）。大部分的教師，只對學生的考試分數理性地提出檢討，讓學生知道他們錯在哪裡？成績是好或是壞？最常讓老師忽略的是學生對分數的感受，和分數對這些學生是否實質有助其學習的意義。分數對許多老師而言，可能只是很理性或冷冰冰的數字而已，但對很多成績不好的學生而言可能是一個滾燙炙熱的失敗感，或是充滿無奈和徬徨的無力感，或自覺低能，沒有自我價值的恥辱感。

筆者提出「讓分數有意義化」的概念，其主要理念如下：如果老師們能夠充分了解到分數對孩子的心理感受及學習動

機和行為是影響如此深遠，應該可以讓原本是冷冰冰的數字分數，成為鼓勵學生及增強他們學習動機和提升自尊的利器。如此說法並非只是強調要給學生高分，而是讓學生知道分數對他們的意義。在考前或設計課程前好好瞭解每位學生的起點能力及限制，能與學生、家長或教師同事之間有互動溝通的機會，定出合理的目標，尋求合適的教材教法和評量方式及標準。在教學過程中，針對成績顯然落後的學生，能知道他們的學習困境在哪裡，能給予補救教學或運用教學策略讓他們知道如何掌握到學習的關鍵及準備考試的方法。在考後，對於成績優異的學生能給予肯定，對於成績中等或落後的學生，能給予鼓勵，讓他們知道，他們在哪些地方是進步了，那些地方應該如何努力。最重要的是讓他們明白，只要努力是可以成功和進步的，讓學生學會如何自己與自己比較，肯定自己的微小進步，並知道自己是一個有價值的人，因為老師和家人仍是肯定和關懷著他。這就是使分數有意義化，分數不再是數字或代表獎勵或處罰，也不代表成功或失敗，而是代表老師對學生的一份關懷與肯定，也是一份激勵和指引，讓學生知道他們的價值，也知道要如何學才會進步。

肆、理論基礎：

「沒有失敗的課程」的觀念與實施的方向，深受幾種特殊教育課程理論與心理學理論的影響：

一、特殊教育課程與教學的理論

（一）課程模式

Bigge 和 Stump（1999）主張功能學

業課程（functional academics curriculum）是讓學生學習實用的學業性技能和基本的知識，協助他們能有意義地參與他們日常生活的活動，其目標即是提供學生一些他們將來儘可能成為獨立成人所需要的技能和知識，這功能性學業課程理論即是「沒有失敗的課程」一個很重要的基礎和方向。在特殊教育課程中常被強調的「功能性課程」模式、「生態課程」模式和「補救教學」模式，這些理論亦影響著「沒有失敗的課程」在課程設計的思考方向。

（二）課程調整

「沒有失敗的課程」強調課程需要符合學生的需求，尤其特殊教育學生個別差異甚大，單一的課程模式絕對無法滿足學生的需要。因此，課程是需要隨著不同學生的能力及需求而作彈性的調整。邱上真（2004）提出有七種課程調整模式，分別是添加式課程、輔助性課程、矯正式課程、補救式課程、適性式課程、補償式課程、溝通與行動課程。這七種模式各有其適用對象及時機，筆者建議，特殊教育教師最好能衡量自己心力可承擔之範圍及各方面條件可以配合的情形之下，與自己的工作伙伴（含普通教師、特殊教育教師、助理員、義工、行政人員，其他專業團隊成員等）好好討論及計畫，研擬出幾種切實可行的課程調整模式來教導學生。總而言之，以自己對教育及對學生的熱誠為圓心，以學生的需求滿足及進步為目標，真誠融洽師生互動為過程，考慮自己心力和學生能力及現實各方面條件為範圍，珍惜每堂課真心接觸的感動，以看到學生微小

的進步為成就，如此即能創造出「沒有失敗的課程」和「沒有失敗的老師及學生」。

（三）多元評量

多元評量是特殊教育在教學評量過程所相當強調，同時也是「沒有失敗的課程」的評量模式。邱上真（2004）建議學習結果評量應採多元評量方式，包含紙筆測驗、實作評量與檔案評量方式，同時重視形成性評量及總結性評量結果，並定期提出學生學習報告，並主動告知家長。筆者建議在多元評量過程中，需要考慮到學生的優勢能力及意願，也應思考何種評量方式對學生可以產生吸引力和激勵，進而增進其學習動機。同時，也思考到何種評量方式容易讓學生有成功的經驗，讓他們看到有努力就有進步的情形。對家長的部份，「沒有失敗的課程」是強調教師應該適時鼓勵家長，讓家長明瞭教師學校對其孩子的用心，也讓家長知道他們孩子在學校每天的進步或有哪些不錯的表現及可以與家長一起努力的方向。

二、人本心理學的理論

人本心理學主要發言人 Carl Rogers 主張如果人處在於被尊重、信任及接納的情境之中，人就會有一種朝積極及建設性態度發展的傾向（引自張蕊苓，1991）。

歐用生（2001）認為人本心理學重視人性的積極面，強調以人為本。「沒有失敗的課程」對人性的看法與人本心理學相同，是持相當正面的態度，肯定每一個人存在價值，也肯定每位學生都會有讓自己更進步的潛能和自我實現的傾向。只要教師們能提供一個溫暖接納及支持的學習環境，透過老師的真誠與熱情的教學態度與

良好的互動過程，學生即能夠往正向發展。郭為藩（1984）在其書中亦提及人本心理學家認為良好的師生關係是協助學生學習的基本要件，人文心理學家強調情意的教學，重視感性訓練。同時李翠玲（2001）認為人本主義強調學生是學習的起因，如果學生覺得課程沒有意義，學習就不太會發生。基於上述，可知「沒有失敗的課程」強調溫暖支持的學習環境良好的師生互動，對學生積極正向的肯定，重視情意課程及講求課程對學生要有意義和分數有意義化是相當符合人本心理學的思想。

三、現實治療的理論

「沒有失敗的學校」作者，也是現實治療的創始者 William Glasser，強調尊重學生，給學生選擇的機會，和強調滿足學生「愛與被愛」及「自我價值感」兩種心理需求，教材要與生活有關，幫助學生有成功的經驗，這些理念也是「沒有失敗的課程」所強調。除此之外，Glasser 在其書中主張把有教育問題的學生安置在異質學校（heterogeneous schools）和異質教室（heterogeneous classrooms），幫助這原有問題的學生能在正常的學校和班級獲得足夠的東西，而無須將這群學生從正常的學校和班級抽離出來，去接受專家們的處理（Glasser, 1969 / 1998），這相當符合特殊教育的融合教育理念。現實治療雖然是一種心理治療的方法，但是在美國卻被廣泛運用在學校教育及青少年犯罪矯正機構，許多研究也支持它是一個有效的策略，此法運用在情緒障礙、學習障礙和注意力缺陷過動症的特殊兒童行為的改善和

學業的提升有不錯的效果（簡瑞良、張美華 2001）。

四、自尊的理論

有許多的研究支持自尊和學業上的成功和個體功能的發揮有正向相關（Burnett, 1996; Cabello & Terrell, 1994; Davies & Brember, 1999; Hamachek, 1987; Markus, Cross, & Wurfe, 1990; Purkey, 1978; Rogers, 1969; Wylie, 1989）。Cross（1997）指出低自尊（low self-esteem）的學生，傾向在課堂上會有一些行為管理的問題。許多研究也發現低自尊與許多年輕人的心理疾病有關（Brooks, 1992; Harter, 1993; Rutter, 1987; Turner, 1999）。

學校是養成自尊的第二個重要途徑，當學校能給予學生成功的經驗，提升了學生的自尊，也將同時改善了這些學生在學業上的表現及增進個人和社會的責任感（California State Department of Education, 1990）。基於以上的研究支持，「沒有失敗的課程」才特別強調要給予學生成功的經驗。因為這正向的經驗不僅提升了自尊，也增進了學習動機及改善了行為問題。

伍、結語

「沒有失敗的課程」最重要的一個關鍵，是老師能先「心起動」，願意為這群身心障礙的學生，提供一個充滿溫暖支持和愛及肯定的學習環境，儘可能給予他合適的課程及評量方式與教學策略，讓他們能學習成功。老師能不斷地看到學生微小進步及優勢能力和日常師生互動的點點感動，如此可以激勵自己繼續往特殊教育專

業工作前進。如果老師也能把學生進步的觀察和感動，傳達給學生知道，學生就能增進其自尊和自我價值感及學習動機；分享給學生家長知道，家長就能受到激勵及看到孩子未來的希望。筆者衷心期待透過「沒有失敗的課程」的實施，也能成就「沒有失敗的學生」和「沒有失敗的老師及家長」，讓教育有愛，學習無礙。

（本文作者張美華現為國立嘉義大學特殊教育系助理教授、簡瑞良現為國立嘉義大學特殊教育系副教授）

參考文獻

- 李翠玲（2001）。特殊教育教學設計。台北：心理。
- 邱上真（2004）。特殊教育導論－帶好班上每位學生。台北：心理。
- 張蕊苓（1991）。個人中心治療法。載於王麗斐等譯，諮商與心理治療的理論與實施（頁 287-322）。台北：心理。
- 郭為藩（1984）。人文主義的教育信念。台北：五南。
- 曾端真（1990）。現實治療理論與實施。台北：天馬。
- 黃正傑（1991）。課程設計。台北：東華書局。
- 歐用生（2001）。課程發展的基本原理。高雄：復文。
- 簡瑞良、張美華（2001）。現實治療法在青少年偏差行為處遇機構的運用。諮商與輔導，187，2-5。
- Glasser, W. (1969) / 唐曉杰譯（1998）。沒有失敗的學校。台北：桂冠。
- Bigge, J. L., & Stump, C. S. (1999). *Curriculum, assessment, and instruction for students with disabilities*. Wadsworth Publishing Company.
- Brooks, R. B. (1992). Self-esteem during the school years: Its normal development and hazardous decline. *Pediatric Clinics of North America*, 39, 537-550.
- Burnett, P. (1996). Gender and grade differences in elementary school children's descriptive and evaluative self-statements and self-esteem, *School Psychology International*, 17, 159-170.
- Cabello, B., & Terrell, R. (1994). Making students feel like family: How teachers create a warm and caring classroom climate, *Journal of Classroom Interactions*, 29, 17-23.
- California State Department of Education. (1990). *Toward a state of esteem: The final report of the California Task Force to Promote Self-esteem and Personal and Social Responsibility*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 321 170).
- Campbell, J. D., & Fairey, P. J. (1985). Effects of self-esteem, hypothetical explanations, and verbalizations of future performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 1097-1111.
- Covington, M., & Omelich, C. L. (1981). As failures mount: Affective and cognitive consequences of ability demotion in the classroom. *Journal of Educational*

- Psychology*, 73, 796-806.
- Cross, B. E. (1997). Self-esteem and curriculum: Perspectives from urban teachers. *Journal of Curriculum and Supervision*, 13(1), 70-91.
- Davies, J., & Brember, I. (1999). Self-esteem and national tests in years 2 and 6: A 4-year longitudinal study. *Educational Psychology*, 19(3), 337-445.
- Glasser, W. (1969). *Schools without failure*. New York: Harper & Row.
- Hamachek, D. C. (1987). *Encounters with the self*. Holt, New York: Rinehart and Winston.
- Harter, S. (1993). Self and identity development. In Feldmann, S. S. and Elliott, G. R. (Eds.), *At the Threshold: the developing adolescent*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lerner, J. W. (2003). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies* (9th ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.
- Markus, H., Cross, S. & Wurfe, E. (1990). The role of the self-esteem in competence. In J. Stranberg & J. J. Kolligan, (Eds), *Competence Considered*. Newhaven, Yale University Press.
- Miller, S. P. (2002). *Validated practices for teaching students with diverse needs and abilities*. Boston: Allyn and Bacon.
- Purkey, W. (1978). *Inviting school success*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Reasoner, R. W. (1983). Enhancement of self-esteem in children and adolescents. *Family & Community Health*, 6, 51-64.
- Ring, M. M., & Reetz, L. (2000). Modification effects on attributions of middle school students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15(1), 34-42.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, OH: Merrill.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316-331.
- Shechtman, Z., & Bar-Ei, O. (1994). Group guidance and group counseling to foster social acceptability and self-esteem in adolescence. *The Journal for Specialists in Group Work*, 19(4), 188-196.
- Sheridan, M. K. (1991). Increasing self-esteem and competency in children. *International Journal of Early Childhood*, 23(1), 28-35.
- Street, S., & Isaacs, M. (1998). Self-esteem: Justifying its existence. *Professional School Counseling*, 1(3), 46-50.
- Turner, G. (1999). Peer support and young people's health. *Journal of Adolescence*, 22, 567-572.
- Wylie, R. (1989). *Measures of self-concept*. Lincoln: University of Nebraska Press.