

研究論文

課程研究

6 卷 1 期 2011 年 3 月 頁 81-112

大學教師的通識教育課程取向：以一所綜合 研究型大學的三位教師為個案

徐慧璇

摘要

本文以中國內地一所綜合類研究型大學的3位教師為個案，通過探究大學教師在設計與實施通識教育科目中所體現的課程取向及其取向之特點，來展開對課程取向概念意涵、實施中的通識課程性質的探討。3位個案教師的課程取向分別為：智性取向為主、社會取向為主智性取向為輔、智性取向為主學生取向為輔。本文結論認為：教師們呈現出不同類型、不同程度的智性取向，這與個案大學的脈絡相一致；教師一般具有一種或兩種取向，後者以某一取向為主導；教師的取向有可能隨外力作用做出調適；教師決定開課時，受到的驅動力量不同，課程取向的型態也呈現差異。

關鍵詞：大學教師、科目設計、通識教育、課程取向

Journal of Curriculum Studies

Mar., 2011, Vol. 6 No. 1, pp. 81-112

Faculty Members' General Education Curriculum Orientation: Three Cases in a Comprehensive Research University

Hui-Xuan Xu

Abstract

This article inquires on the curriculum orientation conception and the nature of general education curriculum through studying on the curriculum orientation of faculty members those who offer general education courses. Three faculty members in a comprehensive research university in Mainland China are selected as cases and their GE curriculum orientations are identified as intellectual orientation, social orientation as major and intellectual orientation as minor, intellectual as major and student orientation as minor respectively. Based on case analysis, the study yields to the following conclusions: 1. Intellectual orientation is dominated in faculty members' orientation, which is in line with the context of the case university; 2. One or two curriculum orientations lead faculty members' course design; 3. Faculty members' GE curriculum orientation may be changed; 4. Faculty members' curriculum orientation is relevant to their motivations of offering a GE course.

Keywords: faculty member, course design, general education, curriculum orientation

壹、前言

對課程取向進行概念化是上世紀1970年代出現的，學者們使用不同的詞語來表達對同一現象的探究，如「課程取向」（curriculum orientation）、「課程視角」（perspectives on curriculum）、「課程方法」（curriculum approach）、「課程意識形態」（curriculum ideology）、「課程設計的理論取向」等。為行文方便，本文統稱為「課程取向」。

課程取向是教師對課程、教學基本問題的前設，是教師進行課程設計與教學的基本立場與潛在意念。Eisner與Vallance（1974）最早提出「課程取向」的概念，他們認為取向是一個綜合性的概念，體現為對課程領域持久存在的問題——「我們為何教、應當教什麼、以及如何教？」——的多樣回答，回答這些問題很大程度受到個人對於「什麼是重要」這一前設（assumption）的影響，不同的前設以及相應的規則形成了課程設計各類模式。李子建與黃顯華（1996）、Dukacz與Babin（1980）、Marsh與Morris（1991），以及McNeil（1985）等也都採類似的觀點，認為課程取向是教師對課程應當教什麼、如何教以及為什麼教的回答，不同的取向主要體現為對課程所希望達致的價值與目標的不同回答。

課程學者提出教師的課程取向會直接影響其課程設計（李子建、黃顯華，1996；張善培，2004；黃光雄、蔡清田，1999；黃政傑，1991），實踐中教師的課程觀點與教學型態往往是結合了多種取向的結果（Ellis, 2004; Ennis & Zhu, 1991; Schiro, 1978）。但有研究發現，教師持有多種甚至是互相衝突的取向（Cheung & Wong, 2002）。張善培（2004）及Cheung（2000）對教師持有不同甚至是相互衝突的取向這一現象探究，提出教師的課程取向是一個由兩階組織而成的結構，多種課程取向實際可以成為一個整合的課程後設取向（curriculum meta-orientation）。後設取向這一概念用以解釋一些教師具有多個取向的特點，認為一些課程取向可以統攝於某一更高階的後設課程取向之下。然而，如果存在課程後設取向，是否所有教師的課程取向都包含了相同類別？還是教師的課程取向具有不同類型的組合？抑或不同取向在個別的教師看來，認可的優先次序並不同？本文將以3位大學教師為例，剖析教師的通識課程取向特點，以期對以上問題進行探究。

為何選擇大學開設通識科目的教師？這是因為開設通識教育課程的教師對課程

的設計與實施擁有較大自主權，教師個人的課程立場與觀點較容易獲得實現。

通識教育課程作為大學本科課程的組成部分（Boyer & Levine, 1988; The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1977），¹起始自二十世紀1920、1930年代的美國（Bell, 1966; Miller, G. E., 1985; Rudolph, 1977; Stevens, 2001）。通識教育這一術語意涵豐富，但卻難以定義（Harvard University, 2005）。在實踐型態上，各大學依據各自的歷史傳統、文化氛圍、機構使命、組織結構、教師特徵、學生特點等發展出不同的通識課程。

不過受到較多認可的是，通識教育作為專業教育的平衡力量，課程性質應與專業課程不同。其差異體現在：一、通識課程一般以一些廣泛的理念和原則為指導，專業的課程則以系統的學科知識為基礎，前者是相對分散的一組科目的集合，後者科目之間的關聯較緊密；二、通識課程以科目主題的廣泛性為特點，專業課程則具有縱深結構；三、專業課程對學生進行學科的規訓，學生學習學科的概念、理論、規則、定律以及探究方法，並進行實踐的訓練，通識課程卻不受類似這些「行規」的共同規範的限制，多由開設具體科目的教師根據自己對通識教育的觀點、立場或意圖來計劃。可以說，專業課程具有緊密的強結構特點，而通識課程具有鬆散的弱結構特點，專業課程的性質與學科知識的特點關聯較大，而教師對通識課程的觀點、立場則是決定通識課程性質的重要因素。

2000年以來，中國內地的大學中漸漸出現以「通識教育選修課」、「素質教育通選課」、「通選課」等為名的課程型態，「通識教育」也成為大學本科教育改革的議題之一。不過，中國內地大學對通識教育呈現出兩種理解，一種是將通識教育作為一個課程概念，要求學生完成一定學分要求的選修課程，另一種則將通識教育作為改變專才教育下人才培養模式的「良方」，通識教育包含了制度層面的變革（龐海苟，2009）。對於作為課程的通識教育，大多數院校發展出以提供智性基礎、擴展學生學術視野為主旨，以分布必修為課程組織方式的通識課程。來自院系的教師是通識課程的提供者，教師在設計與教學通識科目中具有較大自主權。徐慧璇（2007）發現，中國內地大學教師在開設通識科目過程中很少研究所屬機構的通識理念，一般由教師提交科目計劃書，然後由學校的相關委員會對科目方案進行審核並決定是否開設。但在開設通識課程初期，由於存在課源不足，以及院校內部未

¹ 本文「課程」一詞對應英文為curriculum，指大學層面的通識課程設計與架構；「科目」一詞對應英文為course，指教師層面的具體學習單元，每完成一個科目可獲得一定學分。

能形成對通識教育的一致觀點等問題，所以審課標準相對寬鬆，如某些專業的基礎課也可以作為通識科目。於是在一個中央控制較弱的環境中，教師對具體科目具有較大自主權，可以根據個人的教育立場和知識基礎來開設通識科目，這也成為研究大學教師課程取向的一個時機。由此，本文以中國內地一所綜合類研究型大學的3位教師為例，²探究大學教師設計通識教育科目時所持的基本立場，以展開對課程取向概念涵義、實施中的通識課程性質的探討。

本研究的主要問題是：大學教師在設計通識教育科目時，呈現出哪些課程取向，其特點如何？

本研究的主要概念包括：課程取向、科目設計、通識教育。本文對這三個概念的界定如下：

一、課程取向

教師對課程、教學基本問題的前設，是教師進行課程設計與教學的基本立場與潛在意念，不同的課程取向體現為對課程領域持久存在的問題「我們為何教、應當教什麼、以及如何教？」的多樣回答。課程取向可以從課程目的、內容特點，以及教學過程的性質來分析。

二、科目設計

科目的組織形式或結構，即對科目目標、為學生提供的學習經驗及其組織方式，以及評核方式的安排。

三、通識教育

高等教育的組成部分，作為過度或單一專業教育的平衡力量，具有非專業性的特點；以促進學生全面發展，或對知識全面瞭解，或積極參與社會、滿足社會需要為目的。

² 武書連（2002）對中國大學提出新的分類方式，提出按學科比例劃分大學的類，如綜合類、工學類、師範類、財經類等；以科研規模劃分大學的型，如研究型、研究教學型、教學研究型、教學型等。每一所大學可以根據其所屬「類」與「型」進行歸類。

貳、文獻析評

一、課程取向的分類及其概念化的方式

（一）課程取向的分類

Eisner與Vallance（1974）最早提出課程取向的概念，並將其分為五類：認知過程發展取向、技術取向、自我實現或課程作為消費體驗的取向、社會重建取向、學術理性主義取向。此後不少學者提出課程取向的分類，如表1所示。

好的分類具有類別內部相似性強，類別之間差異明顯的特點，然而，以上分類個別類項之間不能凸顯差異性。如認知過程與學術理性主義，兩者均認可培養學生智性能力的重要性；社會效能、社會重建、意識形態傳遞取向均以社會作為課程的出發點；人文主義課程以學習希羅經典、探究永恆的價值為要旨，同樣重視學生的智性發展。而不少學者提出的技術取向，實際是關於如何系統設計課程的觀點，它並不能體現教師在處理課程議題中體現的價值與立場。

Ellis（2004）區分出三種基本的課程模式及範例：學習者中心模式、社會中心模式和知識中心模式的課程。知識中心模式屬於傳統型的課程觀點，其中又有側重基礎知識、側重永恆主義的價值、側重科目結構與方法、或側重認知過程等不同主張；學習者中心與社會中心模式則是二十世紀1920～1950年代進步主義運動的產物，分別以兒童的特點與興趣、社會的性質與需求作為教育和課程設計的出發點。這一分類方式將學生智性發展相關的主張歸入知識中心類別，將知識、社會、學習者作為不同側重點明確區分開來。Ellis對課程模式的定義與課程取向概念密切相關，雖然在Ellis看來「模式是關於某事物的選擇性表徵，是理論和範例之間的相互連結的紐帶，用於解釋和說明理論是如何起作用的。」以上三種模式實際上「體現了三種最基本的關於課程是什麼或應該是什麼的世界觀。」可以說，Ellis的構念方式既呈現了對課程的不同價值與取向，也指明具體的課程型態具有哪些要素和特點。這有助分析教師陳述之觀念與實施之教學，從而確認教師的真實課程取向。

J. P. Miller與Seller（1985）在課程取向分類基礎上又提出三個後設取向：體現傳遞立場的傳統論者（traditionalist）、體現互動立場的探究／決策（inquiry/decision-making）後設取向、體現轉化立場的轉化（transformation）後設取向（引

表1

幾種主要的課程取向分類

代表學者	以智性發展為中心	以回應或重建社會為中心	以學生為中心	以課程計劃中心	其他
Cheung & Wong (2002) ; Eisner & Vallance (1974) ; Jenkins (2009)	認知過程發展 ／學術理性主 義	社會重建取向	自我實現或課 程作為消費體 驗的取向	技術	
Schiro (1978, 2008)	學者學術意識	社會效能意識 ／社會重建意 識	兒童學習意識		
J. P. Miller (1983)	認知過程取向 科目或學科取 向	社會取向	發展取向 / 超越個人的或 整體性取向/ 人文取向		行為 取向
黃政傑 (1991)	學科取向	社會取向	學生取向	技術取向	
Longstreet & Shane (1993)	知識取向	社會取向	兒童取向		折衷 取向
Ornstein & Hunkins (1998)	學科中心		學生中心		
黃光雄、蔡清田 (1999)	學科取向	社會取向	學生取向	目標取向	專業 主義 取向
McNeil (1996)	學術學科	社會重建	人文主義	技術	
Ellis (2004)	知識中心	社會中心	學生中心		
Morris & Adamson (2010)	學術理性取向	社會與經濟效 能取向／社會 重建取向／意 識形態傳遞取 向	兒童中心取向		

自李子建、黃顯華，1996）。³然而J. P. Miller與Seller的後設取向是一種對課程取向

³ 李子建與黃顯華（1996）對三種後設取向做了準確的解釋，傳統論者後設取向關注學生能否獲得社會運作及發揮功能所需的基本技能與價值，科目取向和文化傳遞取向是傳統論者後設取向的核心；探究／決策後設取向集中注意過程，特別是探究及決策技能之發展，較以學生為中心和著重認知技能的培養；轉化後設取向則著重個人和社會的轉變，前者以人文主義的和超越自我取向為代表，後者則以社會變遷取向為主導。

的理論分類，能否用做分析實際中的教師課程取向特點還有待探究。

本文將借用Ellis的分類方式來區分不同類型的課程取向，不過略做修改為學習者取向、社會取向，以及智性取向（*intellectual orientation*）。其中智性取向可以細分為學科知識（著重傳授學術性知識、學科架構、學科方法）、認知過程（側重培養思考方式）、永恆主義（通過閱讀經典作品來探究重要價值與偉大思想）三種類型；社會取向又可分為社會效能與社會重建兩種類型。

（二）三類課程取向的基本涵義

Ellis（2005）對以上三種課程取向的特點做了描述：

學習者取向的課程是一種關於發現的課程，關注學生對廣闊世界的發現和以自我實現為目的的自我發展；課程內容以學習者的興趣為基礎，具有個性化的特點，不存在指定的學習範圍和順序；教學中，學生位於控制的中心，自己學習如何生活，教師作為學生學習的促進者，致力於營造激勵性的環境，讓學生在信任的氛圍中進行自由的活動，對學生的學習評核常常由學習者自發提出，著重形成性的、非競爭性的評核方式。

社會取向的課程尋求與社會的相關性，著重公民意識的教育；學習內容方面，教師常以社會問題作為科目單元的主題，學科知識則作為理解社會議題的工具加以組織；教學中，學生多以小組形式在社區中進行探究和學習，強調團體的協作與責任，教師則努力營造一個民主的環境，將真實世界當作學習的實驗室，評核也側重評價學生的探究結果對真實世界的作用，以及學生公民意識與領導能力的發展。

不少學者（Eisner & Vallance, 1974; Miller, J. P., 1983）在討論社會取向時將其分為社會效能與社會重建兩種類型。社會重建的觀點將社會看做是不健康的狀態，學生學習通過行動來防止社會遭受破壞，並遵循新社會的願景來重建現有社會。社會效能的觀點著重傳授文化中基本的價值與角色，學習被認為是一個過程，通過此過程學生適應學校與社會的期望。

智性取向的課程著重學生的智性發展；內容多來自學術學科，內容的範圍和順序都是有組織的；教學活動中，教師雖然會採取多樣化的教學策略，但基本是作為學者與知識的權威，主導課程的各項安排，學生的任務主要是掌握教師傳授的知識與方法，處於被動的角色，評核也重在判定學生掌握與運用知識的程度。

根據教師的著重點不同，智性取向又可區分為著重學科知識、探究永恆價值、強調認知過程等類型。著重學科知識的觀點認為應當教給學生學科中的事實性知識、概念、理論等，教師多以直接教學為主。探究永恆價值的觀點認為學生應學習

具永恆意義的價值觀點與偉大思想，因為不同時代的人們會面臨一些相似的問題，經典作品已經呈現了對這些問題的回答及思考路徑，學生可以通過閱讀這些偉大著作來習得，教學方法會融入閱讀、討論、學習理性思辨的基礎知識和方法等；著重認知過程的觀點則認為人類具有不同的認知方式，如科學的、敘述性的、數學的、藝術的方式等等，每一種方式都代表了探求真理的不同路徑，融合不同的視角可以擴展看問題的視野，也有學者注重培養學生可用於學習任何事物的思維技能，如做出推論、批判性思考、假設驗證等，教學中強調對關鍵概念和方法進行「螺旋式學習」。

（三）課程取向概念化的方式

如何對課程取向進行概念化，學者們的意見也不盡相同。Eisner與Vallance（1974）在陳述五個課程取向時，實際分析的概念有：課程的功能、課程目的、課程內容、教學方式，以及教師與學生各自的角色、教學語言分析。McNeil（1996）主要分析課程的目的、教師角色、學習內容的選取、學習經驗的組織及評估。J. P. Miller（1983）、J. P. Miller與Seller（1985）認為，分析課程取向應包括理論和實踐層面的一些具體維度：課程目的、學習者的概念、學習過程的概念、教學過程的概念、學習環境的概念、教師的角色、關於學習如何被評價的概念。Ellis（2004）用以分析課程取向的概念包括課程的目的或著重點、教師角色與教學特點、學生角色與學習特點、評價方式和環境。

以上學者用以分析課程取向的維度中都涉及對課程目的的分析，因對課程目的設定代表了教師的基本課程立場與方向。不過學者們對其他要項的選取不完全相同。如果依據課程取向的定義，課程取向是對「為何教」、「教甚麼」與「如何教」的回答，我們就可以從課程目的、內容特點，以及教學過程的性質來分析，其中教學過程的性質又涉及到師生角色、教學環境、評核方式等元素。本文就以此作為基本的分析架構。

二、通識教育研究中的課程取向研究

不少學者或機構探究教師對通識教育的理解或通識課程要素的觀點（Belcheir, 1998; Hoy, 2001; John Tyler Community College, 1995; McDonald, 2002; Sellers, 1989; Smith, 1992; Unumb, 1987），對大學教師通識課程取向的探究主要見於以下2位學者：

Dass（1996）將研究集中於通識教育課程中的科學類型課程，探究開設此類通

識科目的教師如何給科目定位，以及達到這些目的的方法。Dass對Iowa大學的相關教師與管理人員進行質化研究，結果發現，教師對科學課程的看法可分為兩類：一類教師認為專業的和非專業的學生都應該在一個學期內學習同樣多的科目內容，另一類教師則認為給學生提供多少知識並不重要，重要的是讓學生瞭解知識的類型及方法，以及知識如何以一種相關的和有意義的方式呈現。前一種觀點重視傳遞學科知識，後一種觀點關注傳授科學知識的結構與方法，二者均屬於智性取向的範疇。

Cardi (1997) 從課程範式的角度闡釋教師對多元文化的不同態度。Cardi探究的問題是大學教師如何看待多元文化主義，以及在通識教育課程中如何教授多元文化的內容。該研究採用現象學和闡釋學的方法來挖掘教師的立場 (stance)，立場這一概念包含了個人的與專業的信念以及教學實踐。Cardi的研究在一所以白人為主的公立大學中進行，選取其中5位教師展開研究，這5位教師均開設以美國文學為主題的科目。結果發現，4位教師在教學中包含了多元文化的內容，另1位教師僅注重教授文學知識。這5位教師的立場反映出三種不同的教學範式 (teaching paradigm)：傳統智性範式 (traditional intellectual paradigm)、個人範式 (personal paradigm)、社會政治的範式 (socio-political paradigm)。傳統教學範式僅僅關注文學本身，甚少涉及多元文化內容，個人範式強調學生個人的發展以及多元價值，而社會政治範式則引入社會與政治中的多元文化問題。4位具有多元課程立場的教師，他們在教學中結合了三類範式的元素。

根據以上回顧，本研究將以智性取向、學習者取向及社會取向作為課程取向的三個類別來考察大學教師的課程取向特點。

參、研究方法與過程

一、個案研究的方法

個案是具有一定機能的具體事物，是一個「有邊界的系統」，有目的地形成一個自我 (Stake, 2000)。本文採嵌套型個案的方式，即選擇一所大學為研究的個案大學，又選擇該大學中的開設通識教育課程的教師為個案教師進行研究。具體而言，本研究在個案Z大學中選擇3位教師A、B、C進行探究和分析。這是因為：

首先，個案方法與本文探究問題的性質相關。前文提及，課程學者雖然對課程

取向的類型作出明確區分，但實際上教師有可能兼具多種取向，並且每一取向的重要程度不同，占主導的優先次序會有差異。針對這種特點，質化探究以及案例分析的方法能幫助我們發現教師課程取向的具體型態，以期對某類機構中的通識課程性質進行歸納性理解。

其次，個案從來不是單獨存在，而是一個處於多種背景下的實體，個案研究要求考慮其背景的複雜性。許多質化研究是基於整體的觀點，此種觀點認為社會現象、人類困境（human dilemmas）、個案的本質是情境性的，並且受到許多同時發生因素的影響（Stake, 2000）。雖然本研究以教師為研究單位，但教師對通識課程的觀點會受其所處機構脈絡的影響，脫離機構的背景將難以對教師獲得準確而全面的認識。

二、個案的選擇

為呈現不同類型的課程取向特點，本研究進行了目的選樣，主要根據個案本身的多樣性，以及能夠進行密集研究的機會，選擇能夠從中學學習到最多東西的個案。對個案的樣本選擇而言，學習新知、發現差異是兩個主要標準（Stake, 2000）。

本文個案Z大學的通識課程，屬於綜合類研究型大學中，以智性取向為主導，以分布必修方式為組織的一類通識教育課程，在中國內地的大學中具有一定代表性。具體而言，Z大學是中國內地一所綜合大學，開設通識教育課程已有10年。其通識課程定位為拓寬基礎、強化素質、培養通識的跨學科基礎教學，注重引導學生從最基本的知識領域中獲得廣泛的知識，讓學生瞭解不同學術領域的研究方法及思維方式。Z大學的通識課程著重讓學生瞭解不同知識領域的探究方法與思考方式，增強學生的智性能力，屬於智性要素主義的通識課程，⁴其主張側重學科知識與認知過程兩方面。Z大學的通識教育課程分為五個基本領域：數學與自然科學，社會科學，哲學與心理學，歷史學，語言學、文學與藝術，學生需在每個領域至少選修2學分。

在選擇個案教師方面，筆者主要遵循目的性選樣的要求，選擇能夠提供豐富信息量的教師。本人在Z大學進行田野調查期間，對21門課進行觀察，並對其中10數

⁴ 徐慧璇（2009）對智性要素主義觀的通識課程分析認為，其支持者關注知識組成中的基本元素，選取每一範疇知識中的基要部分組成通識學習的內容，以幫助學生認識人類基本知識領域的探究對象、方法與思考方式。智性要素主義旨在令學生理解知識的完整性，學會欣賞不同類型知識的價值，發展智性探究能力，從而為高深和專業的學習提供廣闊基礎。

位教師進行了訪談，最後選取了本文的3位個案教師進行敘寫，因其經驗凸顯了不同的課程取向特點。

三、本研究的效度

效度是社會科學研究中用來衡量研究結果可靠性的一個概念。雖然學術界對質的研究中是否應該使用，以及如何使用效度這一概念有不同的意見，大部分質的研究者仍沿用效度這一詞語來討論研究結果的真實性問題（陳向明，2000）。陳向明（2000）指出建立效度的方式有：偵探法、證偽法、相關檢驗法、反饋法、參與者檢驗法、蒐集豐富的原始資料、比較法、闡釋學的循環等。

本研究中，研究者採用了相關檢驗法與參與者檢驗法兩種方法來增強研究的效度。在蒐集資料時，採取了文件分析、課堂觀察和個別訪談三種方式。文件資料呈現教師設計科目時所作的構想與考慮；課堂觀察用以判斷教師的行為是否與聲稱的主張相一致；個別訪談則由教師對個人的觀點與立場做出陳述與解釋，是最直接瞭解教師課程取向，也是最能提供豐富資訊的方式。三者互相引證，以圖發現指引教師理念與行動的真實取向。

在參與者檢核方面，筆者完成對教師個案的敘述後，將完成的文稿反饋於教師，請他們確認研究者的敘述是否正確反映了他們的觀點，並根據教師反饋的意見做出修正。

四、資料蒐集與分析

（一）資料蒐集

本研究分析的文件包括Z大學的通識教育相關文件和與個案教師科目相關的文件，前者如：大學通識教育課程設計的相關文件、學生評估結果、與通識教育課程相關的研討會紀錄以及會議文章等；後者如：科目大綱、教師分發給學生的學習資料、講義、教師公開發表的相關內容文章、教師編寫的科目教材等。課堂觀察中，筆者主要對「第一次課」以及在其他節次中選擇有代表性的兩至三次進行旁聽。個別訪談採取半結構式訪談，問題圍繞研究問題展開，包括教師認為其通識科目的主要目的，科目內容的特點，以及教學過程的安排等。每位教師訪談至少兩次。

以上資料筆者分別於2006年7～8月暑期課程，2007年2～3月春季課程中進行蒐集。

（二）分析資料的方式

2006年研究者進入研究現場後，每天對當日完成的課堂觀察與個別訪談資料進行簡要分析，撰寫備忘錄。2006年7～8月調查結束後，筆者用了一段相對集中的時間將訪談錄音全部轉錄為文字，並對這一階段的研究資料進行初步分析，此時的分析以反覆閱讀訪談資料，確認教師的主要觀點為主。2007年2～3月第二次調查結束後，才進入正式的資料分析階段。在反覆閱讀資料的基礎上，進行開放式編碼，先對資料賦予標籤，發現類屬，然後對類屬加以命名，建立編碼系統。

肆、研究發現

一、A教師：智性取向的通識科目

A教師來自社會學系，於2000～2001學年開始開設「教育社會學思考」，這也是Z大學在全校實施通識教育課程的第一學年推出的一門科目，此前A教師並無通識課程授課經驗，個人在高等教育階段也從未經歷通識教育課程的學習，A教師初次接觸通識課時，以傳授學科基本知識和理論為主，但經歷了學生的不滿後，A教師轉而注重培養學生的思考能力。這個過程我們可以看到A教師的通識科目體現出他的智性課程取向，在科目發展過程中，A教師經歷了側重學科基本知識與側重認知過程兩個階段。

（一）注重傳授學科知識的智性取向

2000-2001學年，在院系管理者的建議下，A老師決定給全校學生開設通識科目。最初A教師從學科本位出發，將科目定位為讓不同學科的學生對教育社會學有所瞭解和認識。

我的定位開始，就是想把這門學科系統地告訴大家，讓大家對這個學科有一個系統的、全面的把握，然後……對這個學科有認識。（A-I1-P36）⁵

⁵ 引文格式說明：本文的教師訪談資料引文由三項組成：第一項的字母代表教師編號A；第二項字母I代表Interview，指訪談資料，數字1表示第一次訪談紀錄，即2006年7～8月進行的訪談，數字2表示第二次訪談紀錄，即2007年2～3月進行的訪談；第三項P代表Paragraph，指段落，數字表示原始資料的段落數。

在最初設計中，A教師試圖讓學生瞭解這一學科的基本知識、基本理論，如教師對科目內容的設計即可體現此點，主要為教育社會學的主要問題，如：

對教育社會學的思考（元教育社會學）；教育社會學的思考（理論的「派」與「匯」）；全球化背景下教育與社會關係的重組；全球化與後現代教育學；跨越教育話語的界限：現代主義、後現代主義與女權主義；教育知識社會學問題；教育、全球化與經濟發展；教育與社會分層；民族教育與經濟現代化的關係；從文化資本與社會排斥理論看教育、職業與勞動力市場的關係；家庭與學校的互動：文化資本的重要性；從全球社會學理論看大學功能的重置。（A-D2）⁶

A教師著重的是教育社會學探討的基本議題。

那一套線索就是教育社會學學科的，就和學科有關係。（A-I1-P31-33）

教學過程裡，A教師基本以講授為主，將每個問題講深、講透徹是A教師貫穿的原則，雖然中間會增加一些討論環節，讓學生發表意見，不過教師仍然是作為掌握知識的權威，主導著科目的設計與教學的過程，學生大多時候是被動地聽講與接受。

此種傳遞學科知識為主的智性取向在Z大學開設通識課程初期數量並不少，原因在於：一方面大多數教師因缺乏通識教育學習經驗，教學活動也一貫以專業科目為主，結果在開設通識科目初期對通識理念認識不足，不熟悉通識科目的設計與教學，容易開成「學科介紹課」；另一方面，由於開課初期課源不足，科目數量不能滿足學生選課需求，Z大學於是允許各學科的基礎科目作為通識課供學生選修，結果令通識課程性質模糊，專業課程與通識課程沒有實質區別。

（二）注重認知過程發展的智性取向

以上科目方案與教學方式未能受到學生認可，特別在第二輪教學中，A教師強化了內容的知識性與理論化，教學方法更以講授為主，結果科目結束後，該科目的學生評估分數比較低，這給A教師「很大打擊」，思考，

⁶ 引文格式說明：A代表A教師，D代表document，指文件資料，數字2表示編號為2的文件。

我最累的一次，最辛苦的一次，結果學生給的分是最低的，當時這個打擊特別大。（Q-I1-P110）

這引發A教師重新對科目定位。A教師分析認為，學生需要的是「有用的知識」，與獲得事實性和理論性知識相比，對學生而言，懂得如何從不同視角進行思考更具實際意義與持久作用。由此，A教師將科目轉變為培養學生社會學的認知方法，通過訓練學生從社會學的角度思考教育問題，來幫助他們應對生活中的問題與現象。

後來我就把這個課定位為是一個思考課。思考就是說讓不同學科背景的人，通過我們社會學這種思考方式，去看去分析去解決社會中的、家庭中的一些教育問題，我想這個也是對他們有幫助的。（A-I1-P11）

每一門課的老師在傳授給學生學科系統知識的同時，也傳遞了如何思考和運用學科知識於實踐的資訊。這就使學生不僅僅是記住了學科的知識，同時也學會了思考和融會貫通，後一種知識顯然是更加重要的。……認識到這一點，我對不同學科背景的學生講授教育社會學也就有了方向。可以說，讓其他系科的學生學習教育社會學並不想讓他們掌握「符號層次」的知識，而是讓他們掌握可意會的知識；不是培養他們成為教育社會學家，而是讓他們得到教育社會學的思維訓練，拓寬視野，養成全面、系統分析事物的綜合能力。（A-D3-P10）⁷

如何培養學生的思維能力？A教師以教育社會學的理論作為提升思維能力的媒介，並以實例分析方式演示思考教育現象和問題的過程，如大學生任村官、教育機會平等、大學生就業難等現象。

教育社會學，有它自己的一個成熟的思考方式，當時就是結合社會學的理論讓學生來看。……理論的東西讓學生來看是很抽象的。但是通過理論去思考我想是可能的。（A-I1-P15）

⁷ 引文格式說明：字母A代表教師編號A；字母D代表Document，指訪談資料，數字3表示編號為3的檔案資料，本文指Q教師為此科目著述的教材之前言，P代表段落。

那麼，理論如何幫助人思考？筆者旁聽科目時，A教師從功能主義社會學家Merton提出的「負功能」概念出發分析教育與社會變遷關係可為例證。

A教師在講解中提出一個包含「正功能和反功能」及「顯功能和潛功能」十字交叉構成的四個維度來分析教育政策在社會變遷中的可能後果。「顯正功能」突出外顯可見的、積極的作用；「顯負功能」是對已經曝露出的問題的分析；「潛正功能」則從潛在的、未出現的、預期的和積極的角度看教育政策的效果；「潛負功能」是對隱蔽的、未出現的、負向結果的預期。A教師以大學擴招政策為例，說明作一項教育決策時，需要考慮其正向與負向結果，同時還需關注其顯性的與潛在的作用。可以看出，此四維度架構不僅在分析教育與社會變遷關係的問題時具有理論指向作用，同樣可以應用於分析其他決策問題，以做出較為全面和長遠的分析，避免單向線性的判斷。

(A-O1)⁸

A教師教學的過程也發生了改變，從注重教師講解的精確性轉變為給學生提供舉一反三的機會，教師的角色也由學者轉變為指導者。A教師讓學生以小組為單位，選擇某一教育問題進行探究，並運用所學的理论與思考方式進行分析和解釋，然後在課堂彙報並參與集體討論。此種參與的方式，極大調動了學生的積極性，令學生學有所用。需要提及的是，考核學生學習的另一個主要方式為寫論文，不過與小組探究相近，重在評價學生分析問題的能力。

從A教師的個人轉變中，我們可以看到以認知過程發展為主的智性取向在通識課程中有更強的適應性，而學科知識為主的智性取向則較難滿足學生的要求。前者為學生提供的是一種可以應用於理解實際生活的思考方式，後者則用於滿足學生的專業發展與可能的職業訴求。不過無論何種方式，A教師都貫徹了智性取向的通識課程觀。

二、B教師：社會取向與智性取向結合的通識科目

B教師來自考古系，在Z大學開設以「世界遺產」為題的通識科目。在Z大學決

⁸ 引文格式說明：字母A代表教師編號；字母O代表Observation，指課堂觀察資料，數字1表示編號為1的觀察資料，本文指第一次課堂觀察後的觀察筆記。

定實施通識教育課程之前，B教師上世紀1990年代初已經開始在本系和全校推動開設「世界遺產」科目，然而，考古系以科目性質不符合專業要求拒絕設立這門課，於是B教師於1996年向Z大學教務部提出將此科目作為公共選修課，此建議獲得認可，Z大學撥出專項經費協助建設這門課，當2000～2001年第1年推行通識教育課程時，即將此科目從公共選修課轉入通選課的範疇。這一科目中，B教師針對中國內地破壞歷史文物的現象，希望學生能夠經由修讀此科目來反思社會中的文化價值觀，並形成保護文化與自然遺產的態度和行動。科目定位與內容特點都體現出B教師社會重建取向的課程觀。但在教學的過程中，B教師又主要以講授的方式向學生介紹文化價值觀，將課程的重心置於傳遞關於文化價值觀的知識，而不是經由具體的問題解決活動令學生形成對文化價值現象的分析與批判；此外，評核方式也側重學生對知識的記憶，而不是解決社會問題。從這兩個方面看，B教師又具有智性課程取向的特點。

（一）科目定位於建構學生的文化價值觀

B教師決定開設此科目時，希望改變傳統中國社會對前朝事物普遍採取摒棄的態度，增強人們對古代與當代文明的保護意識。B教師解釋：

我在國外看到好多自然遺產也好、文化遺產也好，那麼好的東西，那都是保護下來的，保護可不是一件容易的事情。有的是幾百年，有的是一、兩千年，能保存下來，這個社會必須有共同的認識。……相對說這個中國就比較少，中國傳統觀念是，改朝換代以後，前朝的東西都砸毀了，這是中國傳統的主導思想。（B-I1-P11）

B教師個人與教科文組織的接觸、個人海外遊歷中的觀察與比較、面對文化遺產時中國人與西方人截然不同的態度，以及B教師所經歷的文物保護工作都讓B教師意識到，中國人需要改變一些傳統形成的文化價值觀念，人們需要理解文化和自然遺產本身的價值，以及它們對整個人類發展的意義。這是比學科知識更重要的內容。

在二十世紀六十到七十年代初，不論是發展中國家還是工業化國家的公眾和輿論，都強烈表示，他們國家和民族的重要古蹟和建築，以及長期以來他們居住和生活的自然環境應該受到充份的尊重。這些實物是他們祖先的傑出創

造，而環境使他們的民族文化得到了最充份的發展，這兩者正是他們民族文化特殊性的最實際的體現。（B-D2-P2）

在我自己看，這是觀念勝於學術，我覺得觀念更重要。……起碼讓學生知道這個東西是重要的，他就可能保護。當然也許他不保護，但是他認同這個重要。……所以我後來就想辦法要開這個課。（B-I2-P55）

可以說，B教師是從社會改良的角度來定位和設計課程的，出發點是宏觀的，關注社會的整體改變，而不局限於滿足學生需求或傳遞學術知識，這正是B教師社會重建取向的體現，即推動他開課的重要動力來自培養或改變青年人的文化價值觀、繼而改變社會現況的強烈願望。

（二）科目內容特點

培養或改變學生的文化價值觀，其中的方式之一是令學生認識文化或自然遺產的價值何在，所以B教師選擇以講解世界遺產作為實現這一目的的載體，這與B教師參加聯合國教科文組織的文化遺產審批工作直接相關，因B教師從中看到世界遺產作為載體的可能。具體而言，B教師將科目內容分為「總論」和「遺產地介紹」兩個部分：

總論部分，那就是……世界遺產概念的形成，世界遺產過去沒有這個概念……它（世界遺產）的意義是全世界的，對全世界來說，這個都是很寶貴的。它沒有了，你就看不到了。就強調這個世界的概念。（B-I1-P30）

對具體世界遺產地的講解注重解釋其形成原因與特點，以及為何這些遺產地能夠保存至今的觀念因素，如：

因為有了宗教，有的教堂可以修500年，一開始沒修好，下一代繼續修。……宗教的力量非常大……我主要講為什麼有這些遺產，就因為有宗教才有這些東西，而且他們是延續下來的，他們會保護這些東西。（B-I1-P84-86）

研究者進行的一次課堂觀察中，B教師對厄瓜多爾（Ecuador）的加拉帕戈斯群島（Galapagos Islands）國家公園進行講解。

除了介紹該遺產地在物種豐富、顯示地球演變等方面的特點與價值，提供圖片與影片演示，B教師還十分強調人類活動與之環境變遷的相互關聯，如十九世紀初的移民帶來的其他物種對原有生態平衡的影響，以及保護及恢復原有生態平衡系統的重要性及舉措。這些講解十分具體而又生動地展現了人類在大自然中的位置，以及人與自然互動的影響。（B-O2）

可以看出，科目的內容選取了保護文化和自然遺產這一社會議題。在介紹和分析選取的遺產地過程中，不斷強化文化價值的意義，從破壞與保護行動的分析中令學生認識自己作為社會成員應具有的態度與社會責任。這是立足於社會歷史的視野，即人類社會的進步是建立在認可、傳承、發展過去的文明成就的基礎上，是在尊重自然、與自然和諧相處的條件上。每一處文化遺產地有其生成的政治社會環境，融合了人們的價值、觀念、社會制度、技術水平等因素。解讀每一文化遺產就好像認識人類社會的一段歷史，這令學生擴展和豐富了人生經驗，體會到不同時代不同文化人的不同生活。保護文化遺產就是在保存過去與當下之聯繫的實物見證，這是每一代人的共同責任。而自然遺產的講解則激發學生認識更廣闊的人與自然相互依存、相互影響之關係上。

（三）教學過程與評核方式體現智性取向

一般而言，社會取向的教師以更廣泛的社會整體作為科目定位的基礎，選取社會關注的議題進行探究，教師大多採取問題為本的教學策略，令學生在探究解決實際問題的過程中，增強作為社會公民的責任感，主動參與社會改進與發展的活動。然而，B教師採用了傳統的教學方式與評核方法。如教學活動以課堂講授為主，輔以大量圖片和錄像來增強內容的直觀性，但學生缺乏直接接觸世界遺產、瞭解其保護狀況、認識社會對保護世界遺產態度的機會。學生對社會文化價值觀的瞭解來自B教師的講解，並非個人的直接體驗。雖然B教師偶爾也會組織同學參加聯合國教科文組織組織的活動，但限於人數及活動的偶然性，無法成為常規的教學活動。

評核方式及標準上，B教師要求學生期中翻譯一份遺產申報報告，其內容一般包含了某處為申請成為世界遺產地而進行的環境保護努力，以及其申報的遺產地範圍和價值等問題。此項功課基本是知識性的。

期末考核則採取閉卷考試或寫論文的方式。閉卷考試中，三分之二的題目以回答教師課堂上介紹和解釋的要點為主，三分之一的題目讓學生結合現實問題進行分析，評核學生對文化價值觀的理解。前者呈現智性取向的特點，後者則具有社會取

向的特點，雖然學生沒有直接參與文化遺產的保護活動，但經由文件分析的方式可以直接表達出他們對這一議題的理解，提出保護方案，並反思與重建個人的文化價值觀。

我的要求就是我的螢幕上顯示的，這就是我的要點，答到了就行，不需要你發揮太多，……等於說我有個標準答案，但是我期末佔的比例最多到50%。
(B-I2-P11)

理念（的題目）都是結合現實的。現在有哪些破壞遺產的現象；關於遺產的觀念、關於遺產的教育，你覺得青年人應該做什麼；比如北京市，你覺得哪些是應該保護的；再比如說遺產的傳承問題，青年人應該做什麼，你自己談，你談得有道理就行。（B-I1-P102）

在問及教學活動如此安排的原因時，B教師解釋主要的限制來自班級學生人數較多，以及通識科目的資源有限。Z大學的通識課程採大班教學，B教師的科目最多時選課人數超過400人，一般的選課人數在200人左右。這使得進行小組活動以及個別化的指導都較難進行，即使課堂討論也常常難以達到理想的效果。通識科目與專業課相比，資金與資源的支援也是有限的，比如組織同學參加外交使團的活動需要學生自己出資，如果這成為必須的活動，對部分學生會帶來壓力。

雖然B教師的主要目的是幫助學生生成價值與理念，然而，教學過程與評估方式有可能令考試導向的學生錯誤解讀教師的意圖，將學習細節性的世界遺產知識，記憶課堂筆記作為主要學習活動，而忽略了反思的過程與參與社會的責任。

三、C教師的智性取向與學生取向

在Z大學調研期間，筆者沒有發現以學生取向為主導的通識科目，不過有的教師在智性取向主導的科目中滲透了學生取向的元素。C教師就是這樣一個案例。Z大學自立校就有藝術教育的傳統，上世紀1980年代開始，Z大學推出共同選修課，除了文理互選外，學生還須完成至少2學分的藝術類課程。C教師就一直參與對全校學生的藝術類型科目。「中國美術史及名作欣賞」這一科目歷經多年發展，別具特點，即C教師在輔導學生完成論文過程中所持的觀點與指引學生通過寫論文提升個人境界的特點。

（一）科目目的包含兩個層面

C教師在Z大學開設「中國美術史及名作欣賞」科目。C教師將此科目定位於：

使學習者不僅對中國美術的發展有一個比較完整的瞭解，還能提高藝術鑒賞能力，培養藝術情趣，豐富文化修養。（C-D1-P7）

讓他具備一定的審美的能力，在審美的過程中，提高他的人生的境界，淨化他的心靈，那我覺得這個是很重要的。（C-I1-P37）

從科目目的的陳述中，可以看出該科目包含智性層面令學生學習中國美術史的知識，提高分析和鑒賞能力，同時又考慮學生個人覺知與個人實現層面的提升，前者著重學生智性層次的發展，是智性取向的體現，後者著重學生情意方面的、靈性的提升，則具有學生取向的關懷。

（二）智性取向在科目內容、教學過程與考核方式中的體現

中國美術史作為一個學術領域，已形成系統的知識架構，C教師在科目內容的選取與組織上就借用了中國美術史的知識架構，向學生講解從遠古到明清各個時代中國美術的特點。

比較系統地介紹中國美術發展的概況，對歷代美術的特色、流派、代表作家及代表作品，對工藝美術、雕塑、石窟藝術、壁畫、山水畫、人物畫、花鳥畫、文人畫、歷史畫、風俗畫等進行分析，闡述中國美術發展與中國社會經濟、政治、思想文化等發展的關係。（C-D2-P38）

在課堂講授中，C教師作為知識權威，強調要給學生講解正確的知識，以知識傳授者的角色出現。具體而言，C教師課堂上主要介紹中國美術史的知識，藝術類型的演變，同時輔以大量美術作品的圖片，解釋其特點、審美特徵、時代氣息等，幫助學生提升欣賞的層次。

筆者在田野調查中旁聽的是關於五代十國時期的南方山水畫，

C教師在課堂上以「瀟湘圖」、「秋山問道圖」等為例，著重講解作品的時代背景、畫中景物的格調、與北方山水畫相比較的獨特藝術特點等，以突出

這些南方山水畫與其時代、地域、人文的關聯，甚少涉及具體的筆法與技藝。（C-O1）

該科目的期末考核以開卷方式進行，重點考核學生對中國美術作品的分析能力。

側重學生在掌握知識基礎上的分析能力，不太側重簡單的一對一的問題。（C-I1-P197）

重要的還是對一個問題的分析以及對大的藝術現象、藝術傳統的把握。（C-I1-P199）

（三）指導學生功課的過程體現學生取向

此科目另有一個主要部分，學生需要在科目進行中至少參加一次藝術作品的實物參觀活動，並自選作品完成一篇論文。這項功課占了學生科目分數的一半，並且論文質量高的同學可以獲免參加期末考試。學生在整個學期中可以根據自己的知識基礎、興趣愛好、時間經濟等限制，選擇參觀的展覽或藝術類型。在提交論文截止時間之前，學生可以隨時提交論文草稿，教師會給每份草稿提供反饋意見，學生自願修改，直到課程結束提交正式的論文。

可以看出，C教師給學生比較大的自主選擇空間，學生可以根據自己的興趣安排學習的內容與時間，其中C教師指導學生功課的過程，以及教師在其中扮演的角色更能體現她的學生取向，即在指導學生反覆修改論文的過程中協助學生激發自我對藝術的理解、對生活意義的反省，這已經超越了認知層面的評核。

C教師反覆批改、學生反覆修改論文的過程，對學生來說是一個與教師頻繁互動、溝通、不斷提升論文質量與豐富個人內在體驗的過程。C教師描述學生在這個反覆觀察、思考的過程中，分析的不僅僅是一個藝術作品、現象或人物的技術層面的美術技巧，更重要的是學生在經歷一種對作品本身所蘊含的超越現實的、人類某些共性經驗的對話。

在這樣一個反覆觀看，反覆賞析的過程中，其實學生的學術能力有提高，就是如何把握一個問題，對一個問題，從哪個角度入手，從哪個角度來解決，

怎麼樣才能夠把它解決的完整，一篇標準的學術論文應該是什麼樣的。在這個過程中，學生不知不覺地就受到了一種較為嚴謹的、嚴格的學術訓練。

(C-I1-P71)

另一方面就是因為我們這個課程的特殊性，學生所做的這個細緻入微的工作，就是他自己內心深處對人生、對社會、對歷史，對很多問題的看法，他會認真真正地進行思考，應該說在這一個過程中，對學生心胸的拓展和人生的提升也是有好處的。(C-I1-P73)

藝術作品是以超越現實的形式表現社會的某些型態，或是對人的內在情感、情緒、理想與困苦等的抽象表達。C教師發現，學生常常在持續觀察與分析某一藝術作品的過程中，會慢慢深入自己的內心世界，喚醒對個人價值、道德準則、自我存在意義等的反思。C教師的角色就是在這個過程中，一步步引導和協助學生從對藝術現象技術層面的分析，逐漸進入作品蘊含的社會與人文的涵義，激發藝術作品與學生自我的對話。這個過程是促成學生成長的，以自我覺知、自我實現為導向的。

C教師十分肯定這種學習過程的價值。C教師認為對於中國的學生來講，經歷應試教育之後，學生所接受的教育是片面的，學生太注重知識的記憶與學習，從教師到家庭，整個社會忽略的是對學生個人的、內在的、心靈的關照。

我們的應試教育其實是出現了一些問題的，就是孩子們在他們小學中學的階段呢，很大一部分經歷都是局限在我們統一的教材裡，其他的關注點並不是太多。.....包括我們的家長，我們的教育者，其實在急功近利的這樣一個環境下.....對孩子的心靈深處另一面的關照是不夠的。(C-I1-P19)

雖然這樣的學習活動令C教師十分辛苦，因為從開學不久學生就陸續提交論文草稿，而且很多同學是反覆修改反覆提交，C教師常常每天要對20多份論文進行反饋。但C教師認為這樣的辛苦是值得的，因為這個過程中看到了學生的改變與成長。

可以看出，在這一取向下，學生掌握了很大的學習自主權，可以自己選擇題目，並選擇學習的進程與自我實現的深度。在教師與學生的關係上，C教師主要以資源提供者、輔助者、引導者的角色出現，在學習的不同階段，為學生的學習和深

入提供線索。學生境界的提升並不是短期試圖達到的目標，而是給學生一個線索，慢慢引發學生反思和變化。

總體而言，C教師的通識教育科目是在智性取向下展開，其中結合了學生取向的因素，不過後者未獲充分發揮，僅在指導學生完成論文部分體現，以促進學生的自我覺知與自我實現。

四、討論

（一）教師通識課程取向之特點

從課程取向組合的方式看，本研究的3位個案教師，他們呈現出一種課程取向主導或兩種課程取向結合的特點；從課程取向的變化看，教師的通識課程取向是有可能改變的。

對於教師身兼不同取向的特點，文獻中已有不少討論，不少實證研究也發現教師持有多種課程取向，張善培（2004）更提出不同的課程取向實際可以成為一個整合的課程後設取向。然而，對大學教師而言，本研究顯示，教師的課程取向型態相對簡單，呈現出一種或兩種取向，並且智性取向是教師通識課程取向的一個部分。這表明，對大學教師而言，讓學生認識和掌握學術的知識與方法仍是十分重要的。

本文B教師與C教師均呈現兩種課程取向，但在科目設計與教學中，每種取向的主導性不同。這也確認了Ellis等人的觀點，即實踐中的教師是結合多種取向，且每一種取向的優先次序不同。本文個案教師B以社會取向為主，同時輔以智性取向，C教師以智性取向為主，輔以學生取向。判斷哪一種取向為主，研究者主要依據被訪者對科目目的的陳述與解釋，並結合相應的內容與教學在科目實施中的比例，因為當我們判斷一位教師聲稱了重要元素，並在教學中分配了相應的時間時，才可以判斷其實際的目的。

此外，J. P. Miller與Seller（1985）對課程取向分析時，提出了三種課程取向的後設立場：傳遞立場、互動立場與轉化立場。如果按這種方式對課程取向進行歸類，本研究呈現的結果是教師取向跨越不同立場，並非某一立場內的組合，如C教師的智性取向與學生取向就分列於傳遞立場和轉化立場之下。可以說，J. P. Miller與Seller的後設取向概念僅適合作為理論層面的概念分類，並不適用於解釋實際的教師課程取向。

本文個案A教師在開課過程中，雖然始終以智性取向為主導，但其側重的方面曾發生改變，從傳遞學科基本知識轉變為培養學生從某一學科的角度思考現實問

題。這對大學通識課程的推動者產生意義，當大學自上而下推行通識課程時，教師容易從本學科的角度，以類似專業基礎課的方式發展通識科目，這些科目多是傳遞知識為主的。但此種型態的科目難以區分與專業科目的差別，已遭到不少批評。本文A教師是在學生因素作用下才引發反思與改變。課程實施者可以考慮經由教師發展活動幫助教師辨認其課程取向，並對照機構的整體通識課程取向來做出引導和改變。

（二）教師們的智性取向與 Z 大學脈絡相一致

如本文個案所示，教師們呈現出不同程度的、不同類型的智性取向，如A教師與C教師都以智性取向為主導，B教師則以智性取向為輔。本文個案教師還呈現了學科知識、學科認知過程與思考方法、作為公民應掌握的基本文化知識等類型的智性取向。雖然詢問幾位教師對Z大學通識教育理念的看法時，教師們很少提及Z大學通識教育的課程理念，談的都是他們個人的觀點，但幾位教師對通識科目的立場，以及具體的教學活動與Z大學的脈絡具有一致性。

Z大學是中國內地一所以文理基礎教學和研究為主的綜合性大學，注重科學研究、知識創新，以及培養高素質人才。Z大學在中國內地屬於高選拔性的大學，在校本科生是高考中成績優異的一批學生，一半以上本科生畢業後選擇繼續深造，從事學術研究。Z大學注重培養未來的社會精英與知識精英，知識傳遞與知識創造是Z大學師生共同認可的活動。

Z大學的通識教育注重讓學生認識不同知識領域的思考方式與探究方法，獲得廣博的知識基礎與思考能力，為進一步的專業探究打下基礎，也就是說，通識教育是促成學生智性成長的一部分。這與Z大學的育人目的相一致。

教師也將學生的通識學習與未來的智性成就聯繫起來。在研究者進行訪問中，兩位以智性取向為主的教師也都明確表達出類似觀點，如：

大學還是培養精英，……精英就是在他的領域當中（深入研究），求其一生可能都在那個過程當中。在這個過程當中，為了讓他更好深入下去，……僅僅限於過去專業的方面是不夠了。（A-I1-P106）

我想是這樣，在博的基礎上要深入，而深入的前提是一定要有一定的基礎，那我們通識課就是做這個，為學生今後在某一個學科的進一步深入研究，做一個前期的基礎工作，也就是知識結構的完善。（C-I1-P275-277）

即使未以學科知識、學科方法或認知方式來組織通識科目的B教師，在教學過程及評核方式中也以智性取向的特點為主，即衡量學生掌握關於世界遺產的知識情況，對具體遺產地進行分析與辨別的能力。在對其他科目進行分析時，筆者發現智性取向的通識科目在Z大學以主導的形式出現。

可以說，Z大學的通識教育課程是以智性取向為特點的，從大學層面的課程設計到科目層面的目標設定，基本以學生的智性成長為主旨。其中雖不乏著重社會價值與學生個人情意發展的主張與實踐，但並未成為主流。

反觀Dass（1996）與Cardi（1997）的研究，研究者分別以通識教育中的科學課程和多元文化為主題，經由分析不同教師所持立場的差異區分出不同的「觀點」和「範式」，Dass所發現的兩種「觀點」均屬於智性取向，本研究與Cardi相近，發現三種不同的課程取向，然而，教師的課程取向以何種方式組合，及其與機構脈絡之間的關係，前2位研究者是未深入討論的。對於課程取向的研究來說，探究教師課程取向的組成，是否某一課程取向占據主導，在課程設計與教學的各個環節，各取向如何發生作用，這些更為細緻的方面是理解通識教育實際型態與教學效果的重要因素。本研究在此方面做出了初步嘗試。

（三）教師的通識課程取向與教師決定開課之關係

前文分析個案A教師時提及，A教師第一階段課程取向以幫助學生認識學科知識架構為主，這與教師對通識的認識不足，以及Z大學初期自上而下的實施方式相關。不過B教師和C教師與之有所差異。

在Z大學正式推出通識課程之前，B教師自上世紀1990年代初參加世界遺產評核工作後，就開始考慮要開一門這樣的課。他曾向考古系提交開設此科目的申請，但考古系認為此科目不符合考古專業課程的要求，未予以批准。1997年，B教師又向Z大學教務部提出申請，大學給予支援，1998年始以公共選修課形式開設，2000年Z大學正式開設通識課程之後又轉為通識科目。

可以說，B教師在Z大學通識課程推行之前，已經有明確的目的，即以世界遺產為載體幫助學生形成正確的文化價值觀念，這一價值觀是關乎整個社會文化與歷史傳承的，每一個人都有保護與傳承歷史遺產的責任。B教師未從學科的角度出發理解通識課程，也就沒有受到Z大學推行方式的影響。

對於C教師來說，兼具智性與學生取向的結果則是大學行政力量與個人觀念力量共同作用的結果。一方面，上世紀1980年代國家教育部的推動下，各大學紛紛為學生開設藝術類科目，「中國美術史及名作欣賞」也是在這一背景下開始的。初時

C教師將科目定名為「中國美術史」，基本依據中國美術史的知識架構進行組織，不過當時Z大學認為這樣的名稱類似專業課，要求加上欣賞的成分，於是更名為「中國美術史及名作欣賞」。另一方面，B教師個人從應試教育的弊病、文化傳承的角度，意識到藝術教育對關照學生心靈以及促使學生全面發展方面非常重要，並認為教師應當協助學生從重實用的、功利性的、碎片化的、強調競爭的成長中獲得解放與提升。

根據外力與內力作用的強弱不同，我們可以看到：在大學行政主導下開課的教師，智性取向較易成為引導通識科目設計的力量；在個人信念推動下開課的教師，則較易以非智性取向作為引導，本文的B教師是以社會取向為主導；而受兩種力量作用的教師則分布於其中。與此相關的另一個發現是對學生背景的關注不同。智性取向主導下的通識科目大多涉及學術學科的知識和方法，對學生的知識基礎有一定要求，特別是對修讀理工科目的文科學生挑戰更大，相應的，教師對學生背景的考慮也會體現在科目方案中。如有的教師將內容難度降低以配合初學者的知識水平，或科目內容分別包括社會科學議題和自然科學議題。呈現社會取向與學生取向的教師對學生知識基礎的顧慮要少一些，這是由於所選科目主題對全體學生都具有重要性或教師認可每個學生都有成長的機會，學生修讀該科目時並不需要具備相應的知識基礎。

對於決定開課與教師課程取向之間的關係，過往研究甚少涉及，這一發現與通識教育課程的獨特性相關，通識教育課程中教師擁有設計科目的權力，教師做出開課決定是基於外在的行政推動還是內在對大學教育的觀點，以及教師所在機構的脈絡共同決定了教師最初的通識教育課程取向。

（四）教師通識教育課程取向與科目性質之關係

從上文介紹及分析3位教師的課程取向中不難看出，教師的課程取向與科目性質不無關聯。「教育社會學思考」從科目名稱即可見教師對「思考」之重視，「教育社會學」身為一個學術分支，也較易從學術理性的視角出發設計相關內容。在筆者調研過程中，以某一學科介紹課或概論課型態出現的科目數量並不少。然而，A教師並未簡單地將本學科或專本業科目加以簡化即作為通識教育科目，而是根據通識科目中學生的特點與需求加以轉變，並提出以學科知識為主的科目在通識教育中是行不通的，認知取向的課程設計則能夠回應學生在通識科目中的學習動機與需求。就此來看，雖然A教師在通識科目發展中都採取智性取向，但卻經歷了從學科知識為主向認知過程為主轉變的過程，這一轉變提示出，教師實踐中形成的通識教

育觀點決定了教師科目設計的具體方向。雖然同屬智性取向的範疇，教學的效果卻大相逕庭。

對於世界遺產個案而言，雖然題目本身不難見其社會取向，即以文化保護與發揚為訴求，然而，回溯B教師決定開通識教育科目的過程可以看出，Z大學是中國內地較早推行大學通識教育課程的大學，在一項新的課程型態實施之初，大學與教師們並未對通識課程達成一致觀點，為開出一定數量的通識科目供學生修讀，如何教？教什麼？為什麼教這些基本問題也就由教師個人來決定。B教師個人十分認同培養大學生文化價值觀的重要性，這一社會取向決定了這一科目在Z大學出現。從這一過程來看，教師的課程取向具有更重要作用，教師對世界遺產這一主題價值的認識，決定了此科目的出現，以及相應的學習目標及內容。

C教師的通識科目以中國美術史為架構，融入審美欣賞的元素，既說明學生認識中國美術發展的歷史與主要藝術型態，也令學生在學習過程體會美感。確實，主導C教師設計及實施此科目的是智性取向，然而，與其他類似主題科目不同的是，C教師在其中滲透了讓學生自我發現與實現的機會，不過這一元素在科目中所占的比重較小。

如果從科目標題上看，似乎科目的性質以及其內容的方向已有線索，然而，當我們去探究為何如此，如何發生的問題時，會看到教師本人對通識教育的觀點、對課程的取向是這一科目型態發展至今的重要因素。

伍、結論

本文以中國內地一所綜合類研究型大學中的3位教師為例，分析大學教師在通識科目中的課程取向特點及其與Z大學脈絡的關聯。回應到本研究的主要問題：大學教師在設計通識教育科目時，呈現出哪些課程取向，其特點如何？本文的結論如下：在一所以智性成就為理想的大學中，教師在通識教育課程中呈現的課程取向特點有：

- 一、共呈現出三種不同的課程取向：智性取向、社會取向及學生取向。
- 二、每位教師呈現出一種或兩種課程取向，且在兩種取向的個案中，其中一項成為主導科目設計的力量。
- 三、智性取向以主要或次要的力量出現，與機構的脈絡、通識課程的訴求相一

致，未發現以學生取向為主導的課程取向或科目方案。

四、教師的通識課程取向在受到外力作用時有可能做出調適和改變。

五、教師決定開課時，受到內在與外在力量的驅動不同，課程取向的型態也呈現差異。當教師在機構的推動下決定開課時，易以智性取向為主導，當教師在個人對某種價值或信念的推動下決定開課時，易以非智性取向為主導。

以上結論對課程取向研究與大學通識教育課程的實施均具啟發意義。對於課程取向概念，不少學者發現實踐中的教師持有兩種或以上的課程取向觀點，本研究也支援此觀點，然而，教師的不同課程取向是如何結合在一起的，在什麼條件下，某種課程取向會占據主導，這將決定實施中的課程性質，這也是本文試圖探究的重點。此外，本研究呈現的個案教師受其機構背景——綜合性研究型大學推動的智性取向通識教育課程所影響，均呈現智性取向或智性取向為主的型態，在不同機構脈絡下，教師的通識教育課程取向是否會有其他特點，值得後續探究。實踐層面，雖然教師在最初開設通識課時，教師的課程取向與決定開課的推動力來自外部還是內部有一定關係，但我們也看到教師的通識教育課程取向在實踐中有可能發生改變，這對大學層面的課程推動者的啟示在於，瞭解教師的課程取向及其取向的來源，分析實際教學中出現的困難，並從課程取向的角度轉變教師對通識教育課程的觀點，是改善課程整體質素、提升通識課程內在一致性的可能方式之一。

不可避免，本研究的局限性也是十分明顯，這主要體現在樣本選擇中。本研究在中國內地選擇了一所綜合類研究型大學為個案，但其他類型大學中的通識科目教師是否呈現不同的課程取向特點，本研究是未有探究的。本研究著力從教師角度解釋其科目設計，並對教師的解釋做出詮釋，但未能對學生做相應調查與分析，以驗證教師陳述的準確性。在個案教師選擇方面，研究者已盡量通過層層篩選的方式選擇能夠表現不同課程取向特點的教師，但仍可能限於進入現場的特定時間，可以調查的科目範圍，未能呈現更全面的通識課程取向特點，這需要未來繼續探索。

參考文獻

- 李子建、黃顯華（1996）。課程：取向、範式和設計。香港：香港中文大學出版社。
- 武書連（2002）。再探大學分類。中國高等教育評估，4，51-56。
- 徐慧璇（2007）。大學教師的通識教育課程設計模式——課程取向的視角（未出版之博士論文）。香港中文大學哲學所，香港。
- 徐慧璇（2009，6月）。20世紀美國大學通識教育的理念流派及其發展。論文發表於香港教育學院舉辦之「教育與承傳」學術研討會，香港。
- 陳向明（2000）。質的研究方法與社會科學研究。北京：教育科學出版社。
- 張善培（2004，7月）。課程取向的再概念化。論文發表於國立臺北師範學院舉辦之「第六屆兩岸三地課程理論」研討會，臺北市。
- 黃光雄、蔡清田（1999）。課程設計：理論與實際。臺北市：五南。
- 黃政傑（1991）。課程設計。臺北市：東華。
- 龐海芍（2009）。通識教育：困境與希望。北京市：北京理工大學出版社。
- Ellis, A. K. (2005)。課程理論及其實踐範例（張文軍，譯）。北京：教育科學。
- Belcheir, M. J. (1998). *What faculty, students, and alumni think about the general education core*. Boise, ID: Boise State University.
- Bell, D. (1966). *The reforming of general education, the Columbia college experience in its national setting*. New York: Columbia University Press.
- Boyer, E. L., & Levine, A. (1988). *A quest for common learning: The aims of general education*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Cardi, J. S. (1997). *Faculty stance toward multiculturalism and multicultural education: A qualitative study* (Unpublished doctoral dissertation). West Virginia University, Morgantown, WV.
- Cheung, D. (2000). Measuring teachers' meta-orientations to curriculum: Application of hierarchical confirmatory factor analysis. *The Journal of Experimental Education*, 68(2), 149-165.
- Cheung, D., & Wong, H.-W. (2002). Measuring teacher beliefs about alternative curriculum design. *The Curriculum Journal*, 13(2), 225-248.
- Dass, P. M. (1996). *Interdisciplinary science courses for college general educational requirements:*

- Perspectives of faculty at a state university*. Iowa, IA: The University of Iowa, Science Education Center.
- Dukacz, A. S., & Babin, P. (1980). Perspectives on curriculum. In F. M. Connelly, A. S. Dukacz, & F. Quinlan (Eds.), *Curriculum planning for the classroom* (p. 14). Toronto, Canada: OISE Press.
- Eisner, E. W., & Vallance, E. (1974). *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Ellis, A. K. (2004). *Examples of curriculum theory*. New York: Eye On Education.
- Ennis, C. D., & Zhu, W. (1991). Value orientations: A description of teachers' goals for student learning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(1), 33-40.
- Harvard University. (2005). *Harvard college curricular review, Report of the committee on general education*. Retrieved from http://www.fas.harvard.edu/curriculum-review/gen_ed_report_05.pdf
- Hoy, M. K. (2001). *An assessment of the Chesapeake college general education program through faculty and student perception* (Unpublished doctoral dissertation). Wilmington College, Willmington, OH.
- Jenkins, S. B. (2009). Measuring teacher beliefs about curriculum orientations using the modified-curriculum orientations inventory. *The Curriculum Journal*, 20(2), 103-120.
- John Tyler Community College. (1995). *Faculty assessment of general education*. Retrieved from ERIC database. (ED378155)
- Longstreet, W. S., & Shane, H. G. (1993). *Curriculum for a new millennium*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Marsh, C., & Morris, P. (1991). *Curriculum development in East Asia*. London: Falmer.
- McDonald, B. J. K. (2002). *Bridging the gaps: Faculty perceptions of the impact and assessment of student learning in rural community colleges* (Unpublished doctoral dissertation). University of Minnesota, Minneapolis, MN.
- McNeil, J. D. (1985). *Curriculum: A comprehensive introduction* (3rd ed.). Boston, MA: Little Brown.
- McNeil, J. D. (1996). *Curriculum: A comprehensive introduction* (5th ed.). Boston, MA: Little Brown.
- Miller, G. E. (1985). *The meaning of general education: The development of the general education*

- paradigm and practices* (Unpublished doctoral dissertation). The Pennsylvania State University.
- Miller, J. P. (1983). *The educational spectrum: Orientations to curriculum*. New York: Longman.
- Miller, J. P., & Seller, W. (1985). *Curriculum: Perspectives and practice*. New York: Longman.
- Morris, P., & Adamson, B. (2010). *Curriculum, schooling and society in Hong Kong*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (1998). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Rudolph, F. (1977). *Curriculum: A history of the American undergraduate course of study since 1936*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schiro, M. (1978). *Curriculum for better schools: The great ideological debate*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology.
- Schiro, M. (2008). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns*. Los Angeles, CA: Sage.
- Sellers, N. J. (1989). *A description of faculty perceptions concerning general education and the means of satisfying general education requirements by undergraduate students in a liberal arts school and a professional school at a typical institution of higher education* (Unpublished doctoral dissertation). The University of Alabama, Tuscaloosa, AL.
- Smith, R. E. (1992). *Perceptions of community college faculty with regard to the role of general education in the associate degree curriculum* (Unpublished doctoral dissertation). The Ohio State University, Columbus, OH.
- Stake, R. E. (2000). Case Studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 435-454). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stevens, A. H. (2001). The philosophy of general education and its contradictions: The influence of Hutchins. *The Journal of General Education*, 50(3), 165-191.
- The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. (1977). *Mission of the college curriculum: A contemporary review with suggestions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Unumb, D. F. (1987). *The muses in academe: A survey of faculty attitudes regarding the role of fine arts in general education programs*. Unpublished doctoral dissertation, Loyola University of Chicago, Chicago, IL.
- (本篇已授權收納於高等教育知識庫，<http://www.ericdata.com>)