

# 新世紀課程改革的挑戰 與課程實踐理論的重建

甄曉蘭

## 【摘要】

在迎向二十一世紀之際，台灣推動了前所未有的國民教育階段課程改革，其背後所強調的「統整性課程設計」、「學校本位課程發展」、「變通性教學評量」，及「協同教學」等重要主張，對習慣於傳統教學方式的教師而言，產生了極大的衝擊，特別在課程的發展與實踐方面，更是帶來極大的挑戰。因此，反省課程理論與實務，建立嶄新的課程實踐理論，藉以提升課程意識、促進教學革新，乃是當下因應課程改革挑戰，落實課程改革理想的當務之急。基於此，本文一方面從實務運作層面解析當前國民教育階段課程改革所帶來的挑戰；另一方面從理論層面反省當代課程發展趨勢與課程實踐理論的基礎；然後，進一步從轉化型課程領導的觀點來重新檢視課程實踐的要素，分析重建課程實踐理論的途徑，提供教育實務工作者積極投入重建課程實踐理論之參考。

關鍵字：課程改革、課程理論、理論重建

## 壹、前言

當前教育部所推動之國民教育階段九年一貫課程改革，所帶來的教育實務變局，可謂是我國在迎接二十一世紀之際，最重大也是最具爭議的教育改革工程。根據教育部所頒「國民教育階段課程總綱綱要」來看，九年一貫課程的特色與精神包括：揚棄以學科知識為本位的課程設計，改以培養現代國民所需的基本能力為課程設計核心架構；強調科際整合與協同教學，打破以往各科互不連貫的現象，以學習領域合科教學取代現行分科教學，讓學生透過統整連貫的學習活動產生完整的知識概念；提供學校及教師更多彈性教學自主空間，不再強調全國統一的課程標準，鼓勵學校或地方為本位的課程發展，由教師參與設計符合地方特色與學生需求的課程；結合新的課程與教學概念，推動多元學習評量方式等等。這些「學校本位課程發展」(school-based curriculum development)、「統整性課程設計」(integrated curriculum design)、「變通性教學評量」(alternative assessment)及「協同教學」(team teaching)等重要的革新概念，徹底地挑戰了傳統的課程實踐方式，對習慣於傳統教學方式的教師而言，產生了極大的衝擊。值此重大變革之際，無論是處理課程理念的調適或教學實務的改革，都亟需有一嶄新的課程思維來重新檢視過往「視為當然」的課程實務與「習焉不察」教學實踐，以激發「課程意識」(curricular consciousness)，促進「教學覺醒」(pedagogical awareness)，使得課程改革的訴求生根落實於實際的教學實踐中。

畢竟，課程並不僅止於指教科書中所呈現的知識內容，或是計畫好的學習經驗，而是更加廣泛地涵蓋了整體的教育實踐(educational praxis)，包含由學校所促成的「正式」和「非正式」的教學「內容」與「過程」，使得學習者能獲得知識、產生理解、培養技能、改變態度，以及涵養鑑賞力和價值觀(Doll, 1992; Eisner, 1985; 甄曉蘭, 民84b)。面對當前各種教育改革努力，課程與教學的更新對各種教改方案與教學實踐的成敗具有關鍵性的影響，而教師在整個過程中，更是身負課程與教學改革實踐者的重責大任，惟有藉著更新課程與教學的實踐，激發教師願意改變自己的動機、信念、洞見、態度和價值，才可能促成有效的課程改革。然而，無可否認地，大部分教育實務工作者在因應當前課程改革的教學實踐過程中，仍是抱持傳統「由上到下」、「控制取向」的立場，被動地或無奈地「履行」課程任務，不但缺少了一份專業自信與自主，也缺少了一份讓人激動的教學熱情，國內雖有許多

學者或從批判的角度、或就實務的考量提出了許多課程與教學的政策性建議與討論（參見陳伯璋，民84；張清濱，民86；黃政傑，民86；甄曉蘭，民88；歐用生，民85a），但較缺少從課程實踐理論層面來重新定位教師在課程發展與實施過程中的主動創塑角色與運籌帷幄地位（Connelly & Ben-Peretz, 1997; McCutcheon, 1996; 1997）。因此，本文企圖從課程論述的角度，來重新建構課程的實踐理論，或許可以藉之更新教師的課程意識，變化教師的教學實踐內涵與方式，促使教師認知「教師乃是課程潛力的主導者」（teacher as curriculum potential, 甄曉蘭，民83），鼓勵教師們在課程實踐中，勇於嘗試一種富創造力、解放精神及建構理念的「轉化性課程領導」（transformative curriculum leadership）（Henderson & Hawthorne, 1995），尊重其自身所擁有的課程決策專業知識，努力發展課程專業自主能力（McCutcheon, 1996, 1997; 黃政傑，民86；歐用生，民85b），使課程與教學成為生動活潑、富創意、有意義的教育實踐活動。

## 貳、課程改革的實務挑戰

就國內當前所推動的國民教育階段九年一貫課程改革的內容及其所反映的特色與精神來看，其背後的理念不但吻合當代課程理論發展的趨勢，將「主體」意識的覺醒和價值創造作為課程實施的重點；而其在課程實踐方面，更是強調課程組織結構與內容安排設計需符合「課程統整」（curriculum integration）的概念（歐用生，1999），修正過去對「學術理性」（academic rationalism）的過度追求，轉而較重視「個人關聯」（personal relevance）和「社會關聯」（social relevance）取向的教育目的，企圖讓學生的學習經驗朝向更加開放、更加多元的方向發展（甄曉蘭，1999）。而整個課程改革的動向，不僅反映出「打破傳統」、「改弦更張」的殷切渴望，更反映出「反集權」、「反知識本位」、「反菁英導向」的時代精神（陳伯璋，1999）。換句話說，當前的課程改革，不僅推翻了傳統學科課程組織，更顛覆了傳統教學實踐方式，無論是「學校本位課程發展」、「統整性課程設計」、「變通性教學評量」或「協同教學」等訴求，均為教育實務工作者帶來極大的專業挑戰，其中所要處理的難題包括：轉化改革藍圖成為實際改造工程、調整學校生態環境、規劃授課及投入課程發展的時間、爭取資源、改變教師教學信念、提升教師對課程改革的接受度與預備度、改變評量方式與訂定評量標

準等等（甄曉蘭，民88）。然而，若就課程實務層面來看，其中最大的挑戰則莫過於推動「以學校為主體」、「以教師為核心」、「以學生為目的」的學校課程自主發展與實踐。

課程自主發展概念乃植基於學校本位課程發展之理念，在許多強調地方分權的先進國家，如英國、澳洲、美國、加拿大等國，早已成為學校課程實務中相當重要的一環。基本上，課程自主發展乃是強調以學校為本位，由學校教育人員所參與推動的課程發展活動，藉以反映學校的特殊需求和所謂的地區性知識（local knowledge）。其之所以崛起，主要是基於不滿「由上而下」的課程控制模式，進而企求更大的學校課程自主空間，認為學校需要對其週遭所處環境有所回應，學校必須能夠主導設計學校自己的課程。因為相較於國家課程發展委員會而言，學校是比較穩定而持久的課程發展機構，又比較不會受到太多的政治干預，學校實際上是最適合於建構特定課程計畫與教學方案的場所。再加上，課程決策乃是教師專業自主的一項重要成分，推動學校本位的課程發展有助於增進教師的自我實現、專業自信與成就感（參見 Marsh, Day, Hannay, & McCutcheon, 1990; Nias, Southworth & Campbell, 1992; Sabar, 1985）。

當前國內課程改革之所以強調學校本位課程發展，主要是期望在學校原有的機制下，重新擬訂或重新建構課程，讓教師參與學校課程發展的過程，積極計畫及督導學校教育過程的品質，依學校的需要並且善用學校資源，規劃目標、課程內容以及評量方式，更捨棄本位主義，以團隊合作的方式發展統整性課程、協同教學，倡導教學研究，確實做到實質的教學改變（高新建，民87；黃政傑，民84）。教師在學校本位課程的發展與實踐過程中必須充分地「彰權益能」（empowerment），不斷地成長更新，從被動「課程執行者」的角色轉變為主動「課程決策者」及「課程研發者」的角色，教師必須積極充分地參與課程決策過程及形塑學校的教學改革。畢竟，惟有獲得教師對課程改革的積極投入，學校才會產生實質的改變。

然而，以學校為本位的課程自主發展理念，並非只是課程改革過程中強調實踐方法的一種「行動科學」，更是課程改革理論基礎上重視信念價值的一種「行動哲學」。其推動與實施不但涉及了教師教育實踐意志的權力交戰，更反映出課程設計與教材編選決策過程中所涉及的教學資源、外界環境的影響以及決策者的基本價值導向（McNeil, 1995; Ornstein & Behar, 1995; Beyer & Liston, 1996）。為了鼓勵實際教學情境中老師、學生、學習資源和環境間的交互作用（Marsh et al., 1990; Sabar, 1985），發揮學校層級的課

程自主，必得應用「以實務為中心的行動探究」方式，藉由課程實踐的反省與理論的建構，來有效地協助推展學校本位的課程設計與實踐。亦即，一方面從實務的觀點來拓展課程理論發展的領域，一方面從理論的觀點來墾殖課程實踐發展的空間，使得課程的理論研究與實務應用成為二合一（theory and applications in synergy）的教育實踐（Schoenfeld, 1999）。

## 參、當代課程理論的發展趨勢

誠如 McKernan (1996) 所指出，課程是不斷發展的動態歷程 (curricularizing)。課程理論的發展深受哲學思潮與社會脈動的影響，不斷出現觀點歧異、定義更迭以及實踐方式大相逕庭的現象，從早期的傳統課程論者 (traditionalists)，如Franklin Bobbitt, Ralph Tyler, Robert Zais；到概念—實徵課程論者 (conceptual- empiricists)，如Joseph Schwab, George Beauchamp, Mauritz Johnson；再到概念重建課程論者 (reconceptualists)，諸如 William Pinar, Dwayne Huebner, Maxine Green, Michael Apple, Henry Giroux, Madeleine Grumet等人，皆提出了大異其趣的課程觀點（參見Giroux, Penna & Pinar, 1981），反映出課程理論從「技術取向」到「實用取向」再到「批判解放取向」的典範遞變現象（甄曉蘭，1999）。

近年來，由於批判理論的「解放」理念與後現代主義的「解構」主張，在當代教育研究愈益受到重視，使得許多學者（例如Beyer & Liston, 1996; Pinar et al., 1995; Ornstein & Behar, 1995）紛紛從課程的社會視野 (social vision) 的角度，來解析教育實踐中所潛藏的性別、社會階級、種族文化及政治體制等課程衝突問題。再加上後現代論者拒絕專斷、歡迎差異、尊重多元的立場，以及對「文本」 (text) 概念的擴充與應用，使課程的意涵得以開放給無窮的解釋，逐漸出現一股反中央集權的 (decentralized)、片斷性的 (fragmental) 課程論述 (curriculum discourse) 風潮，企圖打破傳統課程研究的格局與形式、挑戰課程認知的極限，藉以挖掘課程理論的「可能」領域，以及尋求課程實踐的新「出路」，使得課程理論更是紛雜活躍，出現了Pinar等人 (1995) 用政治的、種族的、性別的、現象學的、後結構的、傳記的、美學的、神學的以及制式的文本觀點來解構課程的內涵。如此多采多元的課程解析觀點，反映出後現代課程的三個重要特質：具開放系統、具複雜的結構，以及具轉化性的質變 (Doll, 1989)。

基本上，當代的課程文本論述可說是批判課程論與「概念重建」課程論的延伸與連續，由對現存情況進行批判（criticism of what it is）延伸至對課程潛能或可能做理論化分析（theorizing of what could be）。換句話說，若對現存課程傳統進行歷史的、政治的和方法上的批判，把主流課程理論的缺點顯露出來，稱為批判的課程關懷，那麼，當代所謂後現代課程論者所致力創造新的課程思想和討論課程的方式，或許可稱之為「後批判」階段（post-critical stage）的課程塑造。而就「概念重建」學者通常使用的四種課程探究方式來看，包括歷史的（the historic）、社會的／政治的（the social/political）、美學的／哲學的（the aesthetic / philosophic）和心理分析的（the psycho-analytic）（Pinar, 1978; 1988），當中歷史的和社會的／政治的課程論述，多半歸屬於批判取向，關心意識型態的覺醒與課程的社會再造使命；而美學的／哲學的及心理分析的課程論述，則較傾向後批判取向，較注重人文價值的重建與課程的意義創塑潛能，其關注的焦點，由傳統的工具性評價（instrumental valuing）變為質性評鑑及美學的教育評價方式，由目標導向變為意義導向的教育實踐與課程探索。

至於心理分析的課程論述則著重研究自我的再發現（rediscovery），認為學校教育應以「主體」意識的覺醒和價值創造作為課程實施的重點，因此鼓勵發展心理的、分析的、批判的課程實踐，強調敘事性的教育經驗（narratives of educational experience）（Grumet, 1990），主張透過傳記或自傳的文本表達方式，讓學生有機會將學校知識、生活史，及心智發展建立關聯，以達到自我轉化與自我提升。Grumet（1990）便認為自傳是一種反身內省的計畫（reflexive project），利用自傳方式能讓學生成為主動的詮釋者和關心自己興趣的主體（agent），有助於對教育經驗的批判性反省，以達到課程再概念化的目標與理想。根據Pinar等人（1995）的分析，心理分析的課程論述可分為三種不同的重點取向，有著重後結構論觀點的、有偏向女性主義的、也有關注教師個人實務知識的自傳理論與實務。無論重點取向為何，凡以傳記／自傳方式進行課程研究的，在探究過程中，都呈現出一些共通的特質，包括：以傳記方式解析個人經驗，並視傳記為「文本」；把「文本」放入歷史、文化和社會的脈絡裡，藉以了解自己的「心智型態」（intellectual gestalt）；透過他人（文本的讀者）對自己的回應來認識自己和他人的「概念透視點」（conceptual lenses）；以及強調對其他人的生活情形及其心理因素的了解等（陳伯璋，民76；李子建、黃顯華，民85）。課程的實踐方式逐漸趨向藉由回溯過去、了解現在、想像未來的自我檢視與詮釋，幫助學生去

除自我疏離，提升其自我意識，以重組學習經驗，建立有意義的整體「自我」知識。如此的另類教育經驗探索方式，為課程研究帶來了極寬廣的發展空間，也促使課程實踐開始注意到「主體」意識的覺醒和價值創造的重要。

## 肆、課程實踐理論的基礎

因著當代知識社會建構論的衝擊與後現代人文思潮的影響，使得課程的探究領域出現活潑多元的新動力，激盪出課程的另類「智性—學術性」進路（intellectual-academic approach），開展了「課程後設取向」（meta-orientations of curriculum）的探究嘗試，陸續出現Miller（1983, 1987）所倡議的課程「轉化立場」（transformation position），及Henderson和Hawthorne（1995）所主張的「轉化性課程領導」。特別在當前強調主體意識、發揮「自主」與「彰權益能」概念的學校本位課程發展與實踐，更是反映出有關「實施」課程（"doing" curriculum）的行動藝術，對身負課程發展與教學實踐任務的教師而言，除了需深入探究課程的目標、內容的選擇與組織、教學轉化與評量的方式外，還需進一步批判省思什麼是對學生／學校最有利的教育旨趣（pedagogical interest）。因此，有必要從實務經驗中建構課程的實踐理論，秉持著「教師乃是課程的潛力」（teacher as curriculum potential, 甄曉蘭, 民84b）的概念，以實際行動來實踐「解放建構論」的教育主張與基本精神，以「課程籌劃的藝術」作為課程實踐的核心概念，在學校課程的自主發展過程中，發揮「轉化性課程領導」的特色來創新教育實踐經驗。

### 一、教師乃是課程的潛力

原本「課程潛力」（curriculum potential）概念，是由Ben-Peretz（1990）所倡導的，意謂著內容較豐富的課程材料可以產生較多樣的使用可能，即使有限的材料也有可能被用來創造出生動而有激發性的經驗。然而，有甚於視「課程材料為潛力的體現」（embodiment of curriculum）（Ben-Peretz, Ibid），筆者個人則視「教師」為課程潛力的體現。正如Ben-Peretz於其著作《教師與課程的抗禮：使教師免受教科書的宰制》（The Teacher-Curriculum Encounter: Freeing Teachers from the Tyranny of Texts）所

言：

課程潛力的「識讀」不僅視材料原有的特性而定，亦大大地有賴於教師的詮釋能力及其專業的想像力（*Ibid.*: 47-48）。

實際上，課程的材料僅提供教學的起點而已，課程潛力的範疇、種類和豐富度皆取決於教師的個人經驗、實用知識以及教學內容知識。近年來有愈來愈多的學者(例如：Schulman, 1986; Clark & Peterson, 1986; Clandinin, 1986; Calderhead, 1984; Ben-Peretz, 1990; Ross, Cornett & McCutcheon, 1992; McCutcheon, 1997; Connelly & Ben-Peretz, 1997)致力於探討教學的複雜性、教師思考與計畫的本質、教師個人立論(*teacher personal theorizing*)的發展，以及教師實用知識的重要性。顯然的，教師的教學行動，不僅涉及對知性文本事件的參與和對補充性課程要素的創造，更反映出教師的個人理論，創造出屬於他們自己的課程理念與活動版本。

正因行動與反思乃是構成課程實踐的要素(Grundy, 1987)，所以課程不單是一項事例、短暫的活動，也不是一套待實施的計畫而已。相對的，課程乃是透過一系列主動的實踐歷程而構成的，其間「計畫」、「行動」與「評鑑」都相互關聯著並且整合於具體的行動實踐中。更進一步來說，課程潛力的特質是「對話的」而非「獨白的」，發生並且運作於真實的（社會的與文化的）教學互動世界中。基本上，課程潛力採取一種意義創塑歷程的觀點，認為意義是一種社會建構，也就是說，課程潛力的觀念依恃於教師、學生、教材內容與情境之間的互惠關係，由是，理論與實務是彼此互通、相互依賴的。

縱使課程與教學通常是事先計畫的，但實際上卻是適應的、反省的與回應的。如同Shulman所指出的，教學是「互動的、瞬時的、插曲式的與自發的」（載於Ben-Peretz, 1990, p.vii）。晚近，自然主義質性行動研究的風行，激發了實務工作者採「實務取向的探究」(*practice-centered inquiry*)作為發展課程及其實踐的工具。因學校教育乃「第二層的社會化過程」(Berger & Luckmann, 1966)，任課的教師，身為對話性學習社群的核心主體，在教室層級的知識建構歷程中擁有重責大任。為了讓教室經驗成為生動、富創意和調適性的歷程，必須體認教師乃是課程的潛力，教師個人的實用知識與個人立論理當受到該有鼓勵與尊崇(Clandinin, 1986; Ross, Cornett & McCutcheon, 1992; McCutcheon, 1997; Connelly & Ben-Peretz, 1997)。

## 二、解放建構論的理念

基本上，解放建構論 (emancipatory constructivism) 是以人本為教育訴求，以知識社會建構為教學理念，並且以批判解放為實踐動力。應用解放建構論，能使課程探究與實踐更為充實，不僅能促使學生成為探究社群中的活躍分子，同時也鼓勵他們積極參與知識的建構與理想的創塑，讓不同的「聲音」(voices) 有機會被聽見、被尊重 (Henderson & Hawthorne, 1995)。在解放建構論的精神引導之下，教師的教學必須考慮學生的多元智能、興趣與身分，教師必須捨棄對專家學者的依賴，必須具備豐富、訓練有素的探究能力，除了要熟知他們所要教授的學科，知道如何用有效的方法來激發學生，不至於無知的以為教學只是為了「控制」學生，另外，教師還願意主動討論一些關於人類生存的事情，並且幫助學生創建並學習有效的探究方法 (Noddings, 1992)。

解放建構論雖然是一個複雜的概念，但其實用範疇卻是可以被建立的。解放建構論所關心的層面兼顧了三個彼此相關的解放形式，即個人的、社會的及超越個人的解放。就個人解放層面來看，主要考慮學習過程中培養自我價值、身分辨識、確實／真實性以及自我實現（進步主義及浪漫主義傳統）；社會或文化解放層面強調社會上公平性、邊緣化及受壓迫等問題 (Freire, 1970; Giroux & McLaren, 1989; Apple, 1993)；超越個人的或心靈的解放層面則認為教育活動應著重「發展想像力，留有『愛』、『真理』與『公義』的心靈空間」(Huebner, 1993，載於Henderson & Hawthorne, 1995:6)。教師若能試著在課程籌劃與教學實踐階段融入解放建構論的觀點，然後再透過批判的反省，促進自我的實現、社會正義的追求、心靈空間的開放，進而拓展課程實踐的範圍、提升課程實踐的內涵。

## 三、課程籌劃的藝術

課程籌劃 (curriculum deliberation) 概念是由Schwab (1969) 所提出，國內許多學者將之譯作「課程慎思」，但為了涵蓋其「慎思熟慮」之外帶有行動意味的「籌謀計畫」內涵，因而將之譯作「課程籌劃」。近年來，許多學者極力強調課程籌劃於課程發展與教學實踐的重要性 (Walker, 1990; McCutcheon, 1996)，除了深入分析課程籌劃的意涵與價值之外，甚至進一

步從課程決策的個人思維籌謀（solo deliberation）和團體審議計畫（group deliberation）兩個層面，來探討課程籌劃的實踐原則（McCutcheon, 1996）。其實，課程籌劃概念乃是源於Schwab（1969）的實用課程觀點，Schwab認為課程必須由理論的變為實用的，再變為準實用的（quasi-practical）以及折衷的（eclectic），因為所有理論（甚至最好的）都不能包含課程實踐的全部事實，任何個別理論往往都會忽略某些層面和事實，然而課程往往以具體的個案為基礎，並非理論表徵的複製品，所以在執行課程的實踐任務時，必須採取預期性另類方案的措施，並且以「慎思籌劃」過程作為方法（Schwab, 1975）。

基本上，課程籌劃過程既非歸納的方法，亦非演繹的方法，也不是應用某一原則或將個案或細節抽象化，而是在具體的情境裡決定行動的方式。要有效地進行課程的思維與籌劃，最重要的是要廣泛地考慮不同的方案，同時以多元的觀點檢視每一個方案，並詳細地了解該方案對課程造成的各種後果，然後，將各種優點加以相互調適（mutual accommodation），以致產生所謂「折衷的藝術」（eclectic art），亦即Reid（1979）所倡議的「實用推理」（practical reasoning）。然而，經「慎思籌劃」而達致的解決方法並不是最終的答案，只要情境轉變，新的處境會引起新的問題和需要，所以必須重新「慎思籌劃」。因此，籌劃過程可能是循環的，強調課程實踐過程中的行動、判斷、慎思、鑑賞、批評、論證及合理化等，以促使課程理論和實踐的領域有一番新氣象。為了因應當代人本教育的訴求、知識社會建構論的理念，以及課程意識型態批判的挑戰，實在需要應用以實務為取向的「籌劃藝術」（deliberative art），來創建課程實踐中的教育智慧。

#### 四、轉化型課程領導

課程實踐乃是以「課程即過程」（curriculum as process）作為基本前提，強調課程的發展與教學轉化的歷程，極其看重教師的個人理論與知識，以及學生的課程詮釋與教室文化（Doyle, 1992），將課程「設計」、「發展」、「實施」與「評量」視為互相依賴的回歸關係。因為從「理想課程」層層轉化到「經驗課程」之間，涉及一連串複雜的詮釋、籌劃、決策與實踐行動，在整個歷程中，教師個人的專業智能，則可透過轉化型課程領導而得以表露和展現出來。根據Henderson和Hawthorne（1995）的分析，教師的轉化型課程領導，至少包括三方面的行動體現功夫，即實務性探究、教學想像

力與批判性反省。茲分述如下：

### (一) 實務探究

實務探究（practical inquiry）涉及教師於課程實踐過程中的敘述性認知（narrative knowing）（Clandinin & Connelly, 1986; Connelly & Clandinin, 1988）與教學機智（pedagogical tact）（van Manen, 1991）。一般而言，敘述性認知來自於課程經驗分享，以及對其潛藏的價值與假設的檢視，而此需要有系統地觀察教室互動，分析所應用的教材，以及探究學校的常態與相關事務。建立在敘述性認知上的教學機智則需要對孩童、內容、教與學的豐富知識以及對教育美德的投入度（van Manen, Ibid.），而Noddings（1984）則將此視為教育上的「關懷倫理」，由是，教師需要盡最大努力激發學生的潛能與至善。根據Henderson和Hawthorne（1995）的分析，敘述性認知與教學機智則各別代表著建構式課程努力的經驗／意義創塑以及執行／行動的兩個面向。針對此，惟有採課程行動探究（curriculum action inquiry, McKernan, 1996）方式，才最能展開課程實踐理論之重建。

### (二) 教學想像力

教學想像力（pedagogical imagination），亦即Eisner（1985）所架構的教育想像力（educational imagination）。基本上，課程籌劃藝術的特色之一，便是需要有能力來建構含有兩種特質的學習事件：(1)對兒童興趣的認知（知道兒童最有興趣的事物），以及(2)美感的敏銳度——保有愉快、驚奇、平衡、顏色感、空間、聲音和形狀等美感經驗。倡導課程教學轉化過程中的教學想像力，主要是為了強調無論是課程設計、發展、實施或評量，都必須富有顯著學科趣味的成分，使得教育活動在情緒和心智方面都能深具吸引力，能引人注目。如此，教師才可能有興緻地教學，而學生也才可能積極主動地參與學習，建立有意義的學習。

### (三) 批判反省

所謂批判反省（critical reflection）包括了Eisner（1985）所提出的教育評論（educational criticism）以及從批判理論所衍生出的文化評論（cultural criticism）（Giroux & Simon, 1988; Giroux & McLaren, 1989）。其間，教育評論乃是具創意地闡明教育經驗的品質，而文化評論的目的則主要是分析潛藏於課程意識型態中的人文冷漠與社會不公的問題。教師於課程實踐過程中，若能秉持批判反省立場，將有助於挑戰傳統價值中立的課程假設，重新檢視課程是否反映社會現實與文化多元性，教學是否能鼓舞學生參與、具備相當內涵的教育品質。

根據Henderson和Hawthorne（1995）的分析，實用性、想像力或批判性之間不應是截然劃分的，乃是相互交感、彼此影響的。然而，在課程研究領域或其他相關領域之研究，此三者常各持一方，彼此不通，就誠如教師常被置於單純實務工作者的身分，毋需做教學研究也不會發展課程，而學者專家則是理論的架構者，不可能也無法勝任實際課程發展與教學實踐工作，其實，教育絕對可以成為既富想像力又是道德豐實的事業領域，只要學者專家與實務工作者共同合作，一起激發才能，必能連結理論與實務，將課程理想生根落實於實際的教學實踐中。

## 伍、重建課程實踐理論的要素

根據Goodlad（1985）的分析，課程實踐層級分為：社會層級（societal level）、學校層級（institutional level）、教學層級（instructional level），以及經驗層級（experiential level）。但是，課程實踐在層層轉換之間，卻無法預期在「意圖」與「結果」、「目標」和「行為」、「政策」與「實施」間產生必然的發展。其間，很可能因為決策者和實施者觀點和詮釋的不同，而產生旨趣歧異、重點不同的課程實踐方式。順著這兩三年來學校課程自主發展概念的推動，國內也有越來越多課程研究開始關注到學校層級與教室層級的課程決策，注意到教師的課程籌劃與教學實踐角色，因此亟需構築一個實踐取向的課程理論架構，藉以重組當代課程論述中各種課程關懷的實踐契機。然而，重新擬組課程實踐理論架構並非易事，因其乃是一種課程與教學的整合概念，在擬組過程中，除了必須致力於改變概念、隱喻、理論發表形式（types of enunciation）、策略的選擇及規則外，更重要的，還必須改變「推論的組成」（discursive formation）（Foucault, 1972），方能藉以決定教育的實踐。誠如Foucault所提醒：

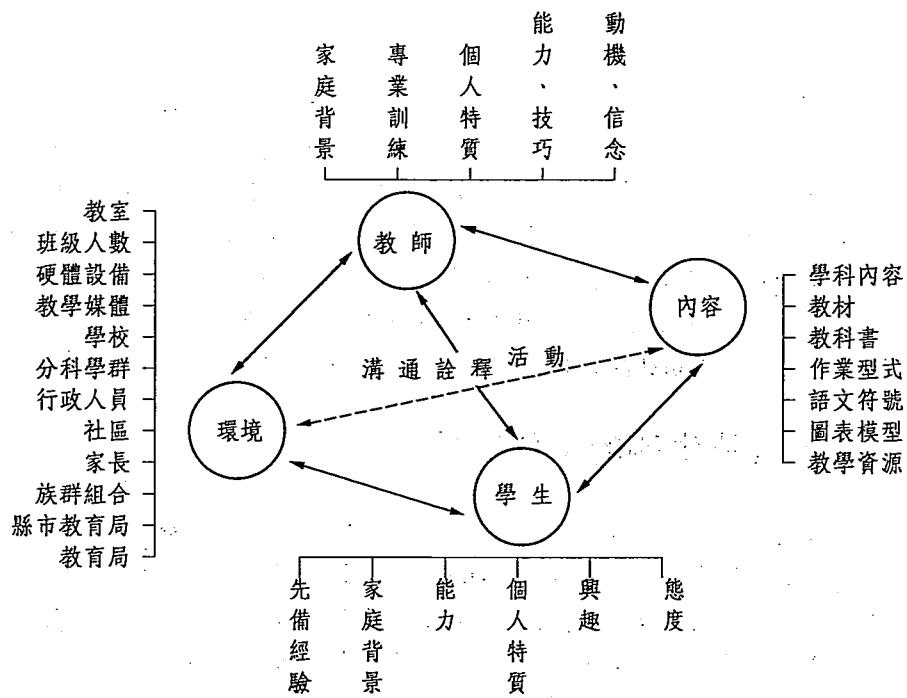
當言及一種「推論的組成」[教學實質]替代另一種時，並非意謂著文本中所出現的整體[教學的]世界及其充分裝備組織好的全新目標、發表形式及理論選擇等，將斷然的置於[教學的]世界；而是意謂著一般的關係轉化（transformation of relations）已經發生，雖然未必會改變所有的要素；也是意謂著陳述（statements）乃是受到對「組成」之新的[理解]所掌握，並非指所有的目標或概念、一

切的發表形式或理論選擇將全告消失。（*Ibid.*: 173）

因為課程實踐是一種複雜的活動歷程，欲重建其理論架構，所牽涉的因素非常之多，不但有技術層面的考量之外，諸如課程與教材的組織因素、教學設計因素、活動內容因素、情境因素，更包括師生雙方的能力、行動、思想的因素，以及師生彼此間的互動因素等等（Shulman, 1986），更需顧及教師信念架構層面的更新，包括課程論述生態的重新定位、課程立場與教學理念的更新，以及促進教師課程決策實務的演練與實踐理論的建立等。本文且就教師信念層面的更新與課程實務演練層面來評析課程實踐理論的建構要素。

## 一、課程論述生態的重新定位

因為課程即實踐（praxis），實在有必要在行動中探究課程的實質，也有必要在教室實際情境中進一步了解師生經驗和建構知識的過程與結構。又因為課程設計通常會反映資料來源、主要協調者、外在環境的影響、設計者的哲學理論基礎等，欲討論課程的實踐，其重點應放在教師、學生、學習資源和環境間的「情勢獨特的互動」關係，而不是在傳遞知識的技巧或組織思維系統的科技方面。如果在特定情況下想要有較明智的課程決策，就必須透過與情境的互動來發展敏銳深刻的課程洞察力。根據Schwab（1978）的分析，我們必須掌握四方面的知識，亦即他所謂的「課程共同要素」（curriculum commonplaces）：教師、學習者、科目內容和環境，Schwab認為這四種「共同要素」的重要性應該是相等的，而相互間的關係應該是統合協調的。為了呈現教育探究的多元性，筆者曾借用Schwab的共同要素的類目，做不同的應用，發展出一個三度空間的課程論述生態模式，來反映課程共同要素間的溝通詮釋互動關係（參見圖一）。



圖一 課程論述生態模式

(譯自甄曉蘭，民83：24)

此生態模式強調在課程論述中，教師、學生、內容和環境各要素之內以及各要素之間的互惠溝通關係，每一個要素用一個球型來表徵，四個要素一起則形成一個非常有動力卻很堅實的課程論述領域（curricular discourse realm），要素間的雙向箭頭代表著要素之間的互惠關係，而學生、內容和環境三要素所形成的三角形面向及課程論述的舞台，另外三個三角面向交會於頂端的教師要素，呈現出教師乃是教室層級課程論述的思維籌劃者、課程潛力的主導者，在進行教學實踐時，必須審慎考量其他三個基礎要素，而教師與其他要素間的關係所架構出來的面向，不但形成課程論述的溝通活動領域，更有助於我們釐清教學實際的不同截面。所以在談課程的實踐，必得要重新對課程論述的生態環境進行整體的思考，藉以了解各要素彼此間的牽連互惠的關係，並且對各要素的轉化功能予以重新評估和定位。

## 二、課程立場與教學理念的更新

面對當前文化多元論（cultural pluralism）的挑戰，為落實課程的實踐，教師必須建立新的課程視野，重新調整個人的課程立場與教學實踐方式，突破傳統傳遞立場（transmission position）或新進互動立場（transaction position）的課程實踐觀點，改從轉化立場（transformation position）出發，以超越個人取向、人文主義取向和社會變遷取向，作為發展全觀課程（holistic curriculum）的基礎（Miller, 1987）。

根據 Miller 和 Seller (1985) 的分析，就傳遞立場而言，教育的功能在於傳遞事實、技能和價值給學生，這個立場強調透過傳統的教育方法，讓學生掌握傳統學校科目的知識、技能和價值，即較重視文化傳遞取向、科目取向和能力本位學習取向的課程實踐。而在互動立場裡，個人則被視為具有理性和能夠運用智力於問題解決上，而教育乃是理解為學生與課程之間的對話，學生透過對話的過程重建知識，其課程實踐強調一些有利於問題解決的課程策略，在社會和民主過程的脈絡裡，應用問題解決技能，以及在學科裡發展認知技能。至於轉化立場則著重個人和社會的轉變，具有三個不同的課程實踐取向：人文主義取向、社會變遷取向及超越個人取向。在這個立場裡，學生被視為完整、有發展潛能的獨特個體，與課程整體地相互滲透，藉由社會互動產生全面的、帶有感情與意志的學習。因此，惟有調整課程立場建立一個全觀的課程觀點，結合當代知識社會建構論者和後現代課程論者的課程觀念，與時並進地反映課程的歷史發展、心理學、哲學的和社經的基礎，方能有效地建構課程實踐新論。

至於在課程轉化成教學的實踐方面，則需跳出傳統以效能效率為取向的教學觀，不僅要從人本導向（humanistic-oriented）的教學觀來看教學，強調「全人」教育概念，肯定人類行為之意向性、目的性與創造性，重視人的主觀意識經驗，透過教育歷程啟迪開發人的潛能，實現人的最高價值，進而達到自我實現的人文主義教育理想；更要融入新的教學理念，如批判導向（critical-oriented）教學觀及建構導向（constructivist-oriented）教學觀，以建立學習者主動批判思考和創造的機會，使學習者在自由、民主的批判討論和詮釋活動中，將特殊的意識型態消除或轉化成有價值的經驗，使學習者具備創造或發明知識以及解決問題的能力，而不只是複製知識而已（參見甄曉蘭，民86）。畢竟，成功的課程實踐不在於教師傳授給學生多少知識，而在於教

師能否啓迪、引導學生從主動參與知識的建構過程中獲得個人的意義並且建立社會的關聯。

### 三、課程籌劃藝術的實務演練

在各種課程的想法中，課程的理性籌劃（rational deliberation）乃是更新課程實踐的關鍵。根據 McCutcheon (1996) 的論證，課程籌劃為課程決策的核心，涉及個人的與團體的慎思決意過程，也就是說，課程籌劃是一種社會事業，其間「興趣」與「衝突」乃是兩項特徵要素，彼此交互作用形成課程籌劃的動力，引導決策斡旋的過程。Walker (1990) 針對課程決策的多元價值與集體選擇的特質，認為課程籌劃較傾向於應用藝術與人文科學，而非行為科學。基於尊重不同的知識觀，知識社會建構論對課程決策與教師個人的人文籌劃行動的操練有很大的啓示作用，特別是有助於提升教師在課程自主方面的專業知能（Sanders & McCutcheon, 1986; McCutcheon, 1996）。因為建構論的探究常環繞著「此時」、「此地」的實務問題（Berge & Luckmann, 1966），社會建構論的觀點乃是課程籌劃的主要綱領。Knitter (1985) 便植基於 Schwab 的實用理論之上，主張「批判多元論」（critical pluralism）與「折衷藝術」乃是課程籌劃的根本要素，他認為從不同的觀點來檢視教育困境，將有助於增添課程籌劃的內涵，並增加籌劃考慮的周延性，而對歧異觀點的開放度，更是課程慎思籌劃的主要建設性因素。若深入探究 Schwab (1969) 的「實用藝術」的主張，我們將不難發現課程籌劃的動力與建構特質。針對方案之籌劃原則，Schwab 指出：

對現存事務狀態的認知、及早澄清困境，以及有效的確定問題所在，雖是有效實務決策的必要條件，但並非充分條件，還必須儘可能提出充分富變化的創新解決問題途徑，供實務籌劃決意之用 (p. 602)。

基本上，發生課程籌劃的條件是由社會及制式的情境（環境）來決定，特別在決定課程籌劃團體的成員、其改革課題、其主（導）權，以及權限範圍內的資源應用與分配等問題，更是受到社會情境和體制因素的影響。根據 Walker (1990) 的看法，他認為對那些有志於達到完善公平課程籌劃目標的人而言，最大的困難在於擴展、加深及調整這些人的個人形象，並且試著調

解彼此間的衝突，以獲致充足的共識基礎供判斷與行動之用。基於「興趣是課程籌劃的燃油，而衝突是牽動課程籌劃過程的引擎」（ McCutcheon, 1996）的概念，筆者認為課程籌劃宛如教學實務演練，需要「行政智慧」，透過富技巧、合時宜、負責有效的行動，來平衡教學觀察、課程策略，及教育熱情。

Schon (1987) 在他的《教育反省性實務工作者》（Educating the Reflective Practitioner）一書中建議，反省性實務演練（reflective practicum）乃是發展課程及設計教學的第一步驟，他相信反省性實務演練的發展，可與新的實務研究方式結合，並且透過教育來加強，使其產生自身的動力。一般而言，Dewey的《我們如何思維》（How We Think, 1933）一書中，提供了經典的理性籌劃形式典範，其中所介紹的反省性思維的五個階段，常被視為處理複雜問題與情境的要訣，即：

(1)聯想，心智朝向可能的解決辦法聯想；(2)應用理智處理感覺到的（直接經驗到的）疑難或困惑，使之成為有待解決的難題和必須尋求答案的問題；(3)使用一個接一個的聯想作為導向意見或假設，來啓始並指導在蒐集事實資料過程中的觀察及其他運作；(4)對概念或假設在心智上精細的推敲（推理是推論的一部分，而不是推論的全部）；以及(5)透過外顯的或想像的行動來檢驗假設（p.107）。

我們亟需認知到課程的思維與籌劃乃是老師所「做」的事，而非老師所「說」的事，若以「問題本位小組」的方式來執行課程籌劃，一般文獻無論在哲學或實務層面均支持教師的參與，既然衝突情境乃是無可避免的，實務工作者需要知道如何可有建設性地來處理衝突問題，Walker (1990) 便提醒：欲熟悉課程籌劃的藝術，必須先發展出對決策所論及的道德，合法權益與義務的敏銳度，並且學習安排課程籌劃能顧及參與者組織情境，使之不受威脅，換句話說，籌劃者宛如行政主管人員，需要具備常態的、綜合性的學理觀點，足以揭露潛藏問題的補充要素，以致能訂定先後順序、緩急輕重，對活動提供有意義的架構，並且對未預期的事件，可以事先認知並能做出適當的回應。

誠如Eisner (1992) 所比方，就好像跳動心臟的收縮與舒張，課程與教學駐足於教育的中心，牽動著教育運作的命脈。而筆者所要傳遞的主要訊息是：課程與教學乃是教育實踐的主要資源，而我們對課程與教學的解析，必須要切入教室內師生所共創的課程活動的底層。基於興趣與衝突，乃是課程

決策過程中所無可避免的事實，課程籌劃藝術是一種必要的實務演練，教師參與課程發展與執行的過程中，不但需要培養計畫性工作（策略），也需要調解性的工作（直覺），而這些或多或少都重新構築了「課程與教學的現實情境」（curricular/pedagogic reality），進而變化了課程實踐理論的內涵。

## 二、重建課程實踐理論的途徑

在課程改革之際，欲重建課程實踐理論則需植基於紮實的課程探究與深刻的課程省思。就課程的探究形式與方法而言，Short (1991) 曾根據典型課程問題之處理方式，整理歸納出十餘種不同的課程探究形式，若能應用得當，每一種探究形式都有助於課程實務的省思與課程理論的建構，包括分析性 (analytic)、擴充性 (ampliative)、推測性 (speculative)、歷史的 (historical)、科學化 (scientific)、俗民誌 (ethnographic)、敘事的 (narrative)、美學的 (aesthetic)、現象學 (phenomenological)、詮釋學 (hermeneutic)、理論的 (theoretical)、規範性 (normative)、批判性 (critical)、評鑑性 (evaluative)、整合的 (integrative)、慎思籌劃的 (deliberative)，以及行動研究 (action research) 等。然而，就課程實踐理論之建構而言，Schubert (1986) 所引介 Hultgren 根據 Habermas 的哲學理論與 Bernstein 的社會政治理論所發展的課程探究典範分類：(1) 實徵／分析性 (empirical/analytical)；(2) 詮釋性 (hermeneutic)，以及(3) 批判性 (critical) 之典範對照方式，則極有助於理解不同課程探究理性基礎所可能導出的不同課程實踐理論。

課程探究基本上是一種實務探究，必須同時關注課程實踐中不同的現象層面，諸如實質的 (substantive)、政治—社會的 (political-social)，以及技術—專業的 (technical-professional) 層面。亦即不僅要了解課程目標、內容、材料等共同要素的性質與價值，亦要關注課程目的與手段轉化過程中的政治因素與社會過程，更要兼顧課程實施中的專業評鑑指標、改進技術與支援系統等等。結合當代課程發展的方向與研究的趨勢，並發揮轉化型課程領導的主張，課程實踐理論的重建途徑宜融入多元性的課程實務認知，實踐批判性的課程反思、詮釋性的課程理解，以積極推動課程行動探究，建立以實踐為取向的課程理論架構。

## 一、融合多元課程認知形式

自知識社會建構論對傳統知識觀提出挑戰後，知識的形式（forms of knowledge）愈益地多樣，而認知的方式（ways of knowing）也是愈益地多元。一般而言，在知識的追求取向方面，不僅僅整體性的認知較片斷性的認知受到廣泛的注意，而且結合經驗與實務的知識較純粹的理論知識更受到普遍地歡迎。就課程探究而言，其探究過程亦涵蓋多元認知特質，包括：以概念或理論形式呈現的「命題性認知」（propositional knowing）；以教師、學生、內容、環境等課程因素交流運作所產生的「經驗性認知」（experiential knowing）；以及以技術取向處理課程相關於「如何」（how to）層面的「實務性認知」（practical knowing）。不同的課程實務認知形式若能交互參照，分別從學理、經驗及實務層面交叉檢證課程的實踐，必能有助於課程的思維與理論的證立，更能有益於課程的決策與實踐。

## 二、結合批判性課程反思

基於批判理論強調「意識覺醒」（consciousness-awareness）的重要，當代許多課程學者主張從「啓蒙」（enlightenment）過程中求課程意識型態的突破，從「彰權益能」（empowerment）的實質裡求實際課程決策的參與，更在「解放」（emancipation）的理念下求公平合理的課程實踐。認為教育實務工作者的課程意識在獲得啓蒙轉化之後，必能推敲出合理的教學實踐行動來為學生爭取理想的學習機會。從某個角度來說，批判理論對課程實務的貢獻在於其理論融合了科學性、批判性和實用性的特質，對教育事務的基本原則「公平」（equity）及「正義」（justice）極盡鼓吹倡導之能，不斷地對學校課程中潛藏的意識型態提出評估和批判，並且努力激發課程意識的覺醒，進而促成課程的改革。

在課程實踐理論的證立過程中，亟需利用反思形式作為發現真理的方法，其目的乃是以批判的角度檢測課程探究過程中所持有的假設，並且挑戰平常「視為理所當然」（taken-for-granted）的課程概念與實踐，以積極提升課程實務的現狀。更具體的說，學者專家與教育實務工作者若能一起進行批判性的課程反思，共同為增進課程實踐的合理性與公平性而努力，才可能發展出切合實際的「課程實踐理論」。亦即惟有尊重實務工作者的課程意識和經驗，

使之成為課程探究過程的一環，實務工作者的課程意識和經驗範疇才得以突破和提升，而所要進行的課程實務改革才會具有意義，所採取的改革策略和行動才能夠得以具體落實。

### 三、發展詮釋性課程理解

基本上，詮釋學直接導向對「意義」進行深度的探究，企圖在較寬廣的「時空脈絡」中理解個體和群體的互動，以及文化和生活方式的意義。整個「理解—詮釋」過程，是一個交互辯證歷程（*mutual and dialectical process*），在「整體」與「局部」、「已知」與「未知」、「現象本身」與「時空脈絡」，及「認知主體」與「被認知對象」之間，循著開放性螺旋循環的關係漸進發展（楊深坑，民77）。在課程實踐過程中，由實務工作者的課程意識和教學語言潛能所衍生的「敘事性意義」（*narrative meaning*），常是教室運作課程與學生經驗課程的內涵與體現。因語言層面和意義架構本身即是種詮釋性的組合，所以認知實際課程經驗與實務的最佳途徑，便是透過探究意義系統的「詮釋性理解螺旋」（*hermeneutic understanding spiral*），不斷更新課程的視野與意義範疇。

所謂詮釋性的課程理解螺旋，也就是一種循序漸進、生生不息的「先備理解—理解—詮釋」（e.g., *preunderstanding-understanding-interpretation*）互動過程，換句話說，乃是藉由對課程概念的先備理解，來啓迪實質上課程內容的理解，進而衍生由課程理解所導出的課程詮釋，再由此激發出新的課程實踐，如此相衍相生的螺旋進展過程，也就是詮釋學所強調的「開放的理解／詮釋」過程與精神。就課程實踐理論的重建而言，除了重視意義形成過程中課程語言及社會文化—歷史脈絡的影響外，更強調詮釋性理解螺旋於課程探究的應用，惟藉由層層深入的理解，才能逐步擴展實務工作者的知識體系與課程視野，減少課程探究過程中對課程內涵及其實踐機制的誤解（misunderstanding）。

### 四、推動課程行動探究

課程行動探究是以行動理論（*action theory*）為基本立論根據，注重從實際行動中發現問題，解決問題；更從行動中驗證理論，謀求進步。受到「實用主義」的影響，行動理論強調經驗與行動的重要，認為一個概念或理論的

實質內涵與意義在於其所引起的效果及影響。在探究過程中所做的大部分努力，主要是為了了解實踐的情況，擬訂改變現狀的可行方案，採取行動，評估成效，以及激發參與者的學習與成長。以至於透過行動探究所衍生出來的理論多以行動為取向，以實務為依歸，以解決問題、改善現狀為目的，甚而以建立同儕「探究社群」、帶動研究風氣為終極目標。因為，行動探究的本質是一種在「經驗」與「反省」之間的覺醒和自我批判歷程，使得個體的概念、實踐及經驗能周而復始，不斷地被調整修正，進而培養出兼容並蓄的整體意識，足以顧及行動中的直覺、理性、自身的行動，以及外在的世界等等（Torbert, 1991）。

基本上，探究課程新論之際，課程行動探究不僅為「知識的行動體現」提供了一個具體示範，也為結合理論與實際以及改善課程與教學的實踐提供了一個較佳的運作方式（Chen, 1997; McKernan, 1996）。課程行動探究是一個明確、開放的研究架構，鼓勵參與者檢視潛藏的假設、擴大注意焦點，藉以增廣探究範疇，及建立多元觀點間的效度；更重要的一點，課程行動探究儘可能地將資料（研究材料）隨時回饋給參與者，藉以提高對不一致、不和諧事物的警覺度，作為改善後續實踐的參考指標，並且檢視參與者對研究結果的效度及實用性的觀點（參見Torbert, 1991）。考量理論和實務的關係，行動探究藉由批判性的辯證思考並循環性的交互對話，試圖結合學者的「理論」與教師的「經驗」，進而調整修正雙方認為理所當然的理念，動機是為增進雙方的溝通與認知，縮短理論與實際的差距，激發出具體有效的行動策略來改進課程與教學；運用以實務為中心的課程行動探究，將可解決課程與教學所面臨的實際問題，並能發揮「將課程理論應用於實際」、「假實際經驗修正理論」的功能（甄曉蘭，民84a）。

因為課程是不斷發展的動態歷程，處理師生交互作用過程中可能或必須發生的知識建構與意義創塑的事務，常涉及多元的價值與整體的選擇，所有的相關決策，並非只是可預測、可控制的理性經營過程，而是針對許多不可知、無法預期的事物與現象的一連串持續的慎思籌劃過程；換句話說，課程的實施並非只是單純的行為科學，更是複雜的實踐藝術。為深入了解課程活動的本質，增進教學實踐的合理性、效能性及公正性，課程行動探究提供了動態研究過程中最佳研究實踐技巧與對複雜概念的理解與透視（McKernan, 1996），最能透過「直接、親密的接觸」（Eisner, 1991），來釐清實際問題、擬訂可行方案及解決相關問題。因著其「在行動中探究」並「為行動而探究」的特質，加上「教師即研究者」的精神，研究者即實務工作者（再不就是與

實務工作者一起合作進行協同研究），實務工作的意識、經驗、敏銳度和判斷力常成為探究過程的一環，以致課程行動探究確實較其他傳統教育研究方式更具了解課程實踐的實際狀況、改革課程教學實踐問題的功能，更能達到結合課程理論與教學實務的理想，發展出較切合實際所需的「實用理論」，使課程改革策略與行動能夠得以具體落實（Carr & Kimmis, 1983; McKernan, 1996; 甄曉蘭，民84a; Chen, 1997）。

## 七、教師個人實務理論與課程實踐理論的建構

教師的課程決策與教學實踐深受其個人信念與實務理論的影響（Ross et al., 1992）。基於此，教師個人的實務理論（teachers personal practical theories）在課程的實踐過程中深具重要性，教師需要常常透過理論與實務間的辯證反省，具體有效地將理論性的認知應用於實際的教學之中，並且藉著實際的經驗修正理論。因為課程的實踐歷程所牽涉的因素極為錯綜複雜，沒有任何單一的理論架構可以將複雜萬端的教學情境與課程實務解釋得清楚完全，更沒有任何一個教學模式可以放諸四海而都能成功有效。各種課程理論或教學觀，或源於心理學、或源於社會學，或屬於描述性理論（descriptive theory）、或屬於處方性理論（prescriptive theory），不過是從不同的觀點，切入不同的面向，探究、說明不同的課程發展模式與教學設計之道，並無法解決實際的課程與教學問題。對於每天面對課程教學轉化的挑戰、身處複雜教學情境的教師而言，絕對需要有足夠的教育「視野」與教學判斷力，知道如何擷取各家理論之優點，配合所遭遇之人、事、時、地、物等因素，發展出個人的實務理論，靈活地應用於實際的課程發展與教學行動之中。

教師的課程與教學實務包括認知、感覺、判斷、意願，以及行動之間的互動（Duffee & Aikenhead, 1992），其實務知識是動態、會改變的，但發展教師個人實務理論的目的，主要是為了肯定教師個人專業性與經驗性的知識，藉以提升教師個人課程與教學的敏銳度和判斷力，促進教師的專業自主，使之具備實際課程發展與教學轉化的能力。因為課程發展及其教學轉化乃是教學實務方面的行動哲學，有效的課程實踐多奠基於教師的經驗性知識而非專家學者的理論性知識，所以有必要看重教師的經驗性知識，將教師實務性經驗有系統的整理，歸納出具參照應用價值、切合實際教學現況需求的實用理論。基本上，教師的實際教學主張與課程自主發展的能力，多少反映出教

師的概念架構與個人見識，呈現教師教學決策與行動的基本指導原則，為教師的課程設計與教學行為提供具體的解釋（Clandinin & Connelly, 1986; Ross et al., 1992; McCutcheon, 1997）。

教師個人實務理論的建立也應該涵蓋這些基本條件，但不同於專家理論的地方，在於強調教師課程發展或教學實踐過程中一連串的持續籌劃行動（on-going deliberative acts），包括行動前、行動中以及行動後的計畫、決策和省思（Ross et al., 1992）。另外，教師個人實務理論還必須融入教師課程實踐與教學行動中的個人想法、詮釋、選擇、價值及承諾等（McCutcheon, 1996）。所以，教師個人實務理論，絕不是指所謂毫無組織、毫無依據的「經驗談」，乃是具有理論基礎的專業推理论述，能具體、有系統地呈現出教師的專業判斷與決策能力。

基本上，教師個人的實務理論應反映出教師個人課程實踐歷程中的一些基本概念，諸如課程與教學的目標、學生的特質以及教學情境等，並且對個人所持教育主張、所選擇的學習內容、所設計的教學歷程與評量活動等，並且要從現實的觀點加以清楚說明其意義與邏輯關係。至於其內涵則應具備實用性與概括性，因教師實務理論並不是解釋學生身心發展或學習心理的學術性理論，而是提供教師在教學時如何安排教學情境達成學校教育目標的實用性理論；也不是僅限於探討某一學科教學方法的理論，而是原則上適用於所有學習領域的課程實踐理論（甄曉蘭，民86）。畢竟，建立實務理論的目的，並不是要成就一家之言，而是要鼓勵教師釐清個人的教學信念、清楚自己的課程決策與教學行動，不但能解釋自己教學行為的意義，更能積極有效地分享教學心得，促進課程與教學的改進。

整個教師個人實務理論的建構過程，實際上是一個思考與行動的循環辯證。使得教師的概念、實踐和經驗能週而復始，不斷地被調整修正，發揮「教師即研究者」的功能，醞釀出較周延、具實用價值的課程實踐理論（甄曉蘭，民86）。通常，課程實踐理論是從教室層級與學校層級的課程教學轉化實務探討開始，透過觀察、省思，以及教師經驗的描述，來給予個人的意義，而教師在課程實踐中常依據過去經驗，形成教學行動的決定，以試著改變教學情境，使其符合教師個人的信念、價值及理想中的課程與教學視野（Duffee & Aikenhead, 1992）。因為課程實務與實際教學實踐密不可分，若能有策略的推動教師個人實務理論的建構，妥善的推廣應用，不僅能改變傳統專家理論與教師實務經驗間的定位不平等或關係對立的局面，更能為課程理論的建構以及實際的課程實務與教學實踐帶來生生不息的突破、創新的契機，使教

師的課程實踐能力與教學表現能更上層樓。

## 捌、結語

教育理想與實際、課程理論與實務之間常有差距，然而，也正因為其間的差距，才需要在課程的思維與籌劃過程中建立「理念與經驗」、「理論與實務」間辯證性的互動連結，而課程實踐理論的建構正是企圖透過理念與經驗、理論與實務間的辯證籌劃，產生具實務應用價值、貼近教師實際教學經驗的課程理論架構。為因應當前強調學校本位課程自主發展的改革趨勢，教師對課程目標、課程內容與組織方式、課程與教學、學習評量等因素的發展，不但需要存有一種「慎思熟慮」、「審慎籌劃」的態度，更需具備能夠反省批判各項課程與教學議題的敏銳度，方能提升課程意識，養成建構課程實踐理論的能力。

過往，很多時候實務工作者（教師）較熱中於學習一套有效的「管理技術」或「教學技巧」，較漠視所謂「不管用」的理論；而理論家（專家學者）則較關心理論的鑽研與證立，較輕忽細碎繁瑣的實務，如此，怎可能產生以理論為基礎、以實務為依歸的有效課程實踐？本文所意圖呼籲的課程實踐理論的重建，乃是希望鼓勵實務工作者體認「教師乃是課程潛力的創造者」，透過對課程論述生態的重新定位、課程立場與教學理念的更新、課程行動探究的推動，以及課程籌劃的實務演練，在學校課程自主發展的趨勢之下，嘗試一種轉化型的課程領導，建構出符合實務需求、具備學理基礎的課程思維與實踐架構。畢竟，惟有涉獵得寬廣（實務知識）、深入（理論知識），課程的發展與教學的實踐才可能既是「方以智」的功夫，又是「圓而神」的藝術，而學生才能得以享受到知識探索／建構的純正與趣味。

## 參考書目

- 李子健、黃顯華（民85）。課程：範式、取向和設計。台北：五南。  
高新建（民87）。學校本位課程發展的立論基礎與理想情境。論文發表於80學年度教育學術研討會。台北：台北市立師範學院。  
張清濱（民86）。課程標準「標準」嗎？研習資訊，14(2)，1-8。  
陳伯璋（民76）。課程研究與教育革新。台北：師大書苑。

## 新世紀課程改革的挑戰與課程實踐理論的重建

- 陳伯璋（民84）。課程和教材不能和社會脫節。聯合報，84年12月31日。
- 陳伯璋（民88）。九年一貫新課程綱要修訂的背景及內涵，教育研究資訊，7(1)，1-13。
- 黃政傑（民84）。學校課程的自主與彈性。師友月刊，342，32-37。
- 黃政傑（民86）。國小新課程透視。研習資訊，14(2)，9-15。
- 楊深坑（民77）。理論、詮釋與實踐。台北：師大書苑。
- 甄曉蘭（民83）。*Toward a pedagogical transformation of curriculum.* 82學年度師範學院教育學術論文發表會。台南：國立臺南師範學院。
- 甄曉蘭（民84a）。合作行動研究——進行教育研究的另一種方式。嘉義師院學報，9，297-318。
- 甄曉蘭（民84b）。*From deconstructing to reconstructing: Curriculum change for a transforming society.* 84學年度師範學院教育學術論文發表會。屏東：國立屏東師範學院。
- 甄曉蘭（民86）。教學理論。載於黃政傑主編：教學原理。台北：師大書苑。
- 甄曉蘭（民88）。九年一貫課程改革的理想與挑戰，台灣教育，2-8。
- 甄曉蘭（民88）。從知識論的辯證談課程發展問題——以台灣課程改革為例。載於國立談灣師範大學教育學系、教育部國家講座主編：教育科學的國際化與本土化，589-616。台北：揚智。
- 歐用生（民88）。從「課程統整」概念評九年一貫課程。教育研究資訊，7(1)，22-32。
- 歐用生（民85a）。二十一世紀的學校與課程改革——台灣學校教育改革的展望。國民教育，38(3)，2-9。
- 歐用生（民85b）。芳蘭鐸聲——邁向師資培育的新紀元。新店：康和。
- Apple, M. W. (1993). *Official knowledge: Democratic Education in a conservative age.* New York: Routledge.
- Ben-Peretz, M. (1990). *The teacher-curriculum encounter: Freeing teachers from the tyranny of texts.* New York: Doubleday.
- Berger, P. L. & Luckman, T. (1966). *The social construction of reality.* New York: Doubleday.
- Beyer, L. E. & Liston, D. P. (1996). *Curriculum in conflict: social visions, educational agendas, and progressive school reform.* New York: Teachers College Press.
- Beyer, L. E. & Liston, D. P. (1996). *Curriculum in Conflicts: Social visions, educational agendas, and progressive school reform.* NY: Teachers College Press.
- Calderhead, J. (1984). *Teachers' classroom decision-making.* London: Holt, Rinehart and Winston.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1983). *Becoming critical: Knowing through action research.* Australia: Deakin University.
- Chen, H. L. S. (1997). *Toward a re-constituted action inquiry for educational studies.*

- In *Proceedings of the National Science Council, Part C: Humanities and social Sciences*, 7(2), 167-180.
- Clandinin, D. J. & Connnelly, F. M. (1986). Rhythms in teaching: The narrative study of teachers' personal practical knowledge of classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 2(4), 377-387.
- Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practice: Teacher images in action*. London: The Flamer Press.
- Clark, C. M. & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, (3rd ed.), 255-296. New York: Macmillan.
- Collnnelly, F. M. & Ben Peretz (1997). Teachers, research, and curriculum development. In F. J. Flinders & S. J. Thornton (Eds.). *The curriculum studies readers*, 178-187. NY: Routledge.
- Collnnelly, & Clandinin (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. NY: Teachers College Press.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Lexington, Mass: D. C. Heath and Company.
- Doll, Jr., W. E. (1989). Foundations for a post-modern curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 21(3), 243-253.
- Doll, R. C. (1992). *Curriculum improvement: Decision making and process*, (8th ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Doyle, W. (1992). Curriculum and pedagogy. In P. W. Jackson (Ed.). *Handbook of research on curriculum*, 486-516. New York: Macmillan.
- Duffee, L. & Aikenhead, G. (1992). Curriculum change, student evaluation, and teacher practical knowledge. *Science Education*, 76(5), 493-506.
- Eisner, E. W. (1985). *The educational imagination: On the design and evaluation of school program*. NY: Macmillan.
- Eisner, E. W. (1991). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. New York: Macmillan.
- Eisner, E. W. (1992). Curriculum ideologies. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum*, 302-326. New York: Macmillan.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: selected interviews and other writings 1972-1977*. Edited by C. Gordon. Great Britain: The Harvester Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. NY: Continuum.
- Giroux, H. A. & McLaren, P. (1989). *Critical pedagogy, the state, and cultural struggle*. NY: SUNY Press.

## 新世纪課程改革的挑戰與課程實踐理論的重建

- Giroux, H. A. & Penna, A. N. Pinar, W. F. (1981). *Curriculum and Instruction: Alternatives in education*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Giroux, H. A. & Simon, R. I. (1988). Schooling, popular culture, and a pedagogy of possibility. *Journal of Education*, 170(1), 9-26.
- Goodlad, J. I. (1985). Curriculum as a field of study. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.). *International Encyclopedia of Education*, 1141-1144. Oxford: Pergamon.
- Grumet, M. (1990). Retrospective: Autobiography and the analysis of educational experience. *Cambridge Journal of Education*, 20(3), 321-326.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or praxis*. Philadelphia, PA: Glamer Press.
- Henderson, J. G. & Hawthorne, R. D. (1995). *Transformative curriculum leadership*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Knitter, W. (1985). Curriculum deliberation: Pluralism and the practical. *Journal of Curriculum Studies*, 17(4), 383-395.
- Marsh, C., Day, C., Hannay, L., & McCutcheon, G. (1990). *Reconceptualizing school-based curriculum development*. New York: Falmer.
- McCutcheon, G. (1992). Facilitating teacher personal theorizing. In E. W. Ross, J. W. Cornett, & G. McCutcheon (Eds.), *Teacher personal theorizing*. NY: SUNY Press, 191-205.
- McCutcheon, G. (1996). *Curriculum developing: Solo and group deliberation*. New York: Longman.
- McCutcheon, G. (1997). Curriculum and the work of teachers. In D. J. Flinders & S. J. Thornton (Eds.). *The curriculum studies readers*, 159-177. New York: Routledge.
- McKernan, J. (1996). *Curriculum action research: A handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. (2nd Ed.). London: Kogan Page.
- McNeil, J. (1995). *Curriculum: The teacher's initiative*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Miller, J. P. & Seller, W. (1985). *Curriculum: Perspectives and practice*. New York: Longman.
- Miller, J. P. (1983). *The educational spectrum: Orientations to curriculum*. New York: Longman.
- Miller, J. P. (1987). Transformation as an aim of education. *Journal of Curriculum Theorizing*, 7(1), 94-152.
- Nias, J., Southworth, G. & Campbell, P. (1992). *Whole school curriculum development in the primary school*. London: Falmer.
- Norddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*.

- Berkeley, CA: University of California Press.
- Norddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. NY: Teachers College Press.
- Ornstein, A. C. & Behar, L. S. (1995). *Contemporary issues in curriculum*. Needham Heights, Mass: Allyn and Bacon.
- Pinar, W. F. (1978). The reconceptualization of curriculum studies. *Journal of Curriculum Studies*, 10(3), 205-214.
- Pinar, W. F. (1988). The reconceptualization of curriculum studies, 1987: A personal retrospective. *Journal of Curriculum and Supervision*, 3(2), 157-167.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, R. & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang.
- Reid, W. A. (1978). *Thinking about the curriculum: The nature and treatment of curriculum problems*. London: Routledge & Kegan paul.
- Ross, E. W., Cornett, J. W. & McCutcheon, G. (1992). Teacher personal theorizing and research on curriculum and teaching. In E. W. Ross, J. W. Cornett, & G. McCutcheon (Eds.), *Teacher personal theorizing*. NY: SUNY Press, 3-18.
- Sabar, N. (1985). School-based curriculum development: Reflections from an international seminar. *Journal of Curriculum Studies*, 17(4), 452-454.
- Sanders, D. P. & McCutcheon, G. (1986). The development of Practical theories of teaching. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2(1), 50-67.
- Schoenfeld, A. H. (1999). Looking toward the 21st century: Challenges of education theory and practice. *Educational Researcher*, 28(7), 4-14.
- Schon, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the profession*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schubert, W. H. (1986). *Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility*. New York: Macmillan.
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *School Review*, 77, 1 -23.
- Schwab, J. J. (1975). The concept of the structure of a discipline. In E. Eisner and E. Vallance (Eds.), *Conflicting conceptions of curriculum*, 162-175. Berkeley, CA: McCutcheon.
- Schwab, J. J. (1978). *Science, curriculum, and liberal education: Selected essays*. I. Westbury & N. J. Wilkof (Eds.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Short, E. D. (1991). *Forms of curriculum inquiry*. Albany: SUNY Press.
- Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on*

---

新世紀課程改革的挑戰與課程實踐理論的重建

---

- teaching*, (3rd.), New York: Macmillan, 3-36.
- Torbert, W. R. (1991). *The power of balance: Transforming self, society, and scientific inquiry*. Newbury Park, CA: SAGE.
- van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. NY: SUNY Press.
- Walker, D. & Soltis J. (1986). *Curriculum and aims*. New York: Teachers College Press.
- Walker, D. (1990). *Fundamentals of curriculum*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

# Challenges of Curriculum Reform and the Reconstruction of Practical Theories for Curriculum Praxis for the 21st Century

*Hsiao-Lan Sharon Chen*

## Abstract

Heading toward the 21<sup>st</sup> century, an era of fast and fundamental changes, there have been a number of vast important curriculum changes for compulsory education in Taiwan. The big ideas behind the current curriculum reform include curriculum integration, school-based curriculum development, alternative evaluation, team-teaching, and so forth. All these not only cause impacts on school teacher's teaching, but also bring challenges to curriculum development and pedagogical practices in elementary and junior high schools. Therefore, having critical reflections on curriculum theories and curricular practices has become an urgent need for practitioners to cope with the reform challenges and to put into practice the reform ideals. In this paper, the author not only reviews the practical challenges brought by the current curriculum reform for compulsory education but also examines the current trends in curriculum theory building. Then, based on the concepts of transformative curriculum leadership, the author further explores the essential elements for curriculum praxis and approaches for reconstructing curriculum theories. It is encouraged in this paper that teachers need to be actively involved in theorizing their personal practical knowledge for the construction of practical theories for curriculum praxis.

---

**Keywords:** curriculum reform; curriculum theory; theory reconstruction