

第一章

從教育研究到課程研究

從教育研究的觀點而言，以往臺灣地區中小學課程與教學的僵化分裂，導致學生學習的零散支離破碎並與生活疏離，容易造成生活、課程、教學、學習、評量之間不連貫的斷裂缺口與脫節落差現象。誠如前行政院教育改革審議委員會，針對學校教育現況分析，指出我國傳統學校各科教學與各項學習活動的獨自分立，各處室課程實施計畫欠缺協調與統合，導致學生承受零散的課程內容，學生學習經驗無法統整，學生人格發展無法統整，全人教育無法實現的弊端（行政院教改會總諮議報告書，1996），是以生活、課程、教學、學習、評量之間不連貫的脫節，所導致的落差現象，值得特別重視與檢討改進，教育相關人員除了可以從課程統整的角度加以因應之外（黃政傑，1991，黃炳煌，1999，黃光雄等譯，2001，單文經，2001，陳伯璋，2003；歐用生，2003；蔡清田等，2004b；Beane, 1997；Drake, 1998；Fogarty, 1991；Jacobs, 1991），亟需進一步深入研究其彼此之間的可能連貫之道，並透過課程改革的具體行動，以填補其缺口與橋接其間的落差（Whitty & Power, 2002）。

特別是從「課程研究」（curriculum research）的觀點而言，過去臺灣地區課程標準與課程綱要的教育目的、課程目標、教學目標、單元目標、具體目標、課程內容、教學歷程、學習結果、評量內容之間往往出現彼此不連貫的缺口與落差，甚至產生彼此矛盾衝突之處（蔡清田，2005），更形成課程、教學、學習、評量之間斷裂脫節的缺口與落差，有逐漸加深加廣之惡化現象，令人憂心；殊不知如果課程不連貫，就會導致教學與學習之道不連貫，更會造成教學不連貫與學習不連貫，影響學習品質，不利於學習的進步開展，值得重視與進一步深入研究探討，應該可以透過課程學術研究來探究此一複雜課程現象（Halpin, 2006），以建構課程學術研究

的專門領域與學術造型，可以作為課程學的研究重點。

「課程研究」是課程學的研究過程，課程研究是課程改革與課程發展的入門，課程研究也是課程改革的推動器，更是課程發展的催化劑。課程研究（research），不只是在蒐尋（search）課程現象，更是以新的視野重新蒐尋（re-search）課程現象（蔡清田，2002）。課程研究，是一種系統化的活動，透過蒐尋與再蒐尋的重新審視歷程，以發現或建構一套有組織的行動知識體系。課程研究可以指出課程因素，以便理解課程現象（Pinar, Reynold, Slattery & Taubman, 1995），而且課程研究的發現，可作為繼續探究課程的指引（Moore, 2006）。課程研究的目的是在於增進對課程現象的理解，透過探究以建構課程理論、模式或行動方案（Stenhouse, 1975），可以協助相關人員理解課程發展歷程，並作為進一步規劃與實施課程方案之參考依據。

「課程研究」是指一種對課程現象追求更寬廣更深層的理解之努力行動（黃光雄與蔡清田，1999），透過課程研究，可以課程理念與課程現象做為基礎，理解（understanding）課程改革先烈前輩的課程理念與課程經驗智慧，進而設法站在巨人的肩膀上，登高遠眺並深入研究課程的各種可能來源與發展軌跡，而且透過課程理念與課程現象相互激盪轉化，研究課程理念與課程現象之間的落差與缺口，理解課程改革成敗的前因、過程與後果（Pinar, 2004），以進一步透過慎思熟慮構想「理念建議的課程」、研議「正式規劃的課程」、提出「資源支持的課程」、設計「實施教導的課程」、引導「學習獲得的課程」、重視「評量考試的課程」、落實「評鑑研究的課程」，研究「課程的落差」與課程缺口，並透過「課程的連貫」以填補其缺口與橋接其間的落差，促成課程改革的永續發展與進步；甚至透過課程研究，可以鼓勵課程研究者超越自己的先前理解，進而淬鍊出前瞻而務實的課程理念願景（Scott, 2006），更鼓勵課程研究者持續開拓前人所未知、所未發現、更為寬廣、更為深邃之課程學術研究領域（Moore, 2006），進而建構課程學。作

者野人獻曝，希望能在本書各章逐步就此進行初步的研究，並可作為未來建構課程學的基礎。本章從教育研究到課程研究，便針對上述各層面的課程意義、理念、實務現象及其落差現象與可能的連貫之道進行研究，包括第一節「課程的落差」與第二節「課程的連貫」。

第一節 課程的落差

從課程學術的研究觀點而言，生活、課程、教學、學習、評量之間不連貫的缺口斷裂脫節等等現象，產生「課程的落差」（curriculum gap），除了可能是課程改革（curriculum reform）的不同階段過程之課程研究、課程規劃、課程設計、課程實施與課程評鑑之間所導致的可能結果之外（蔡清田，2001），也往往與不同課程理論流派立場的教育相關人員對「課程」（curriculum）意義之觀點與詮釋理解有著密切關係（蔡清田，2006）。

課程從哪裡來？這個問題是課程學研究的重要問題，這個問題也與課程的意義有著密切關聯（Marsh & Willis, 1995）。例如，將「課程」視為一種學習科目、教科書、教學物質材料或具體可見之教材，通常是一種常識，也是學校教師、學生家長及社會大眾所熟知的一種課程意義，也是最傳統、最普遍的課程定義方式之一（Glatthorn, 1987）。特別是在傳統的課程定義之下，往往「課程」的範圍是指學校教學的科目知識結構、知識內容或教材綱要（Glatthorn, 1990）。換言之，一般人往往將教師準備於課堂教學的科目主題與內容綱要，視同為「課程」的同義詞，或將學校開授的科目表或學生的功課表視為「課程」的全部，甚至將教科書當成唯一的「課程」（Glatthorn, 2000）。

上述此種課程意義與來源，重視學科內容的知識權威性，以致課程改革容易流於強調學科之間上下左右的變動、上課時數的調整、教材內容的增刪，較少注意課程實施的實際情況和教育改革理

念的動態變化（黃光雄與蔡清田，1991），更容易忽略學校教育資源、教師教學態度、學生學習能力等等面向的課程改革（蔡清田，2001）。可見上述的傳統課程意義，並不是唯一的課程意義，特別是不同層次的教育人員可從不同的立場角度觀察課程現象，而提出不同的課程意義與詮釋觀點（Doll & Gough, 2002），而且不同層次的課程意義之間也存在著不一致的落差（黃政傑，2005）。從課程理念轉化到課程實際之間，這條漫漫長路的課程通道（歐用生，2007），往往存在著彼此不連貫的缺口。是以課程改革這一條漫漫長路，要避免沿途中斷不通，尚需考慮到其他面向的課程意義觀點與差異現象，並需設法填補其缺口及橋接其落差，以連貫課程通道，並確保其間交通暢通無阻。

從課程研究的視野而言，「課程」的意義是什麼？眾說紛紜，有如蘇東坡的題西林壁所云：「橫看成嶺側成峰，遠近高低各不同；不識廬山真面目，只緣身在此山中。」此種千變萬化的景象，不僅讓教育相關人員嘆為觀止，更顯露出課程現象的動態性與意義的多樣性（蔡清田等，2007）。例如，部分家長與社會人士便往往習慣於認為課程便是學校教學「科目」（Willis, Schubert, Bullough, Kridel & Holton, 1994）；部分學校教師也都習慣於接受課程是出版社編輯設計出版的「教科用書」（Glatthorn, 1987）；部分課程學者認為課程是指「教材大綱」，亦即，課程是條列教材內容的綱要（Bruner, 1967）；也有部分教育行政人員強調課程是一系列的教學「目標」（Bobbitt, 1918; Tyler, 1949）；更有教育行政人員主張課程是一種學校教學「計畫」（黃政傑，1991）；也有部分課程學者認為課程應該是指學生學習「經驗」（Schubert, 1986; Skilbeck, 1984）；甚至有學者從教師的專業角度來分析課程的教育意義，將課程視為有待教師在教室情境當中加以實地考驗的一套教學歷程的「研究假設」（蔡清田，2001；Stenhouse, 1975）。可見，課程存在許多層次，每一個層次的課程都是特殊決定過程所造成的結果（黃光雄與蔡清田，1999）。這種情形就如同Daignault

(1995, 483) 所探討的課程理念與教學實務之間的「缺口」與「落差」之現象，流露出課程現象的動態性與意義的多樣性，具有「諾曼地」的游牧性質 (Pinar, Reynold, Slattery, & Taubman, 1995, 483)，也是變動不居的、未完成的、有待補充的 (Cherryhomes, 2002)，可以提供「課程的落差」與「課程的連貫」之再概念化觀點。

從課程學的研究觀點而言，不同層次的課程意義與來源，可能代表不同人員對課程的不同觀點視野與詮釋意義，也可能代表不同課程之間的區別，更可能代表不同課程之間存在著某種不能被忽視的落差 (Brophy, 1982)。例如，美國教育學者古德拉 (Goodlad, 1979, 60) 便認為有五種不同的課程意義在不同的層次運作：第一個層次是「理念的課程」 (ideological curriculum or ideal curriculum)，舉例而言，美國聯邦政府、各種基金會和特定利益團體成立委員會，探討課程問題，提出的課程革新方向都是屬於「理念的課程」。第二個層次是「正式的課程」 (formal curriculum)，舉例而言，由美國州政府或地方教育董事會所核准的課程方案，可能是各種理念的課程之綜合或修正，也可能包含其他課程政策、標準、科目表、教科書等等，皆屬於「正式的課程」。第三個層次是「知覺的課程」 (perceived curriculum)，指學校教師對於「正式的課程」加以解釋之後所認定的課程。第四個層次是「運作的課程」 (operational curriculum)，指教師在班級教學時實際執行實施運作的課程。第五個層次是「經驗的課程」 (experienced curriculum or experiential curriculum)，指學生實際學習或經驗的課程。

從課程學術的研究觀點而言，不同類型的課程意義與來源，是課程發展相關活動所產生的實質成果，更是課程探究 (curriculum inquiry) 的對象。這些課程發展活動過程當中，存在於許多不同意義類型的課程層次 (Glatthorn, 2000)。誠如美國學者Brophy (1982) 以圖1-1說明課程在各層次意義類型之間轉化所造成的落差：

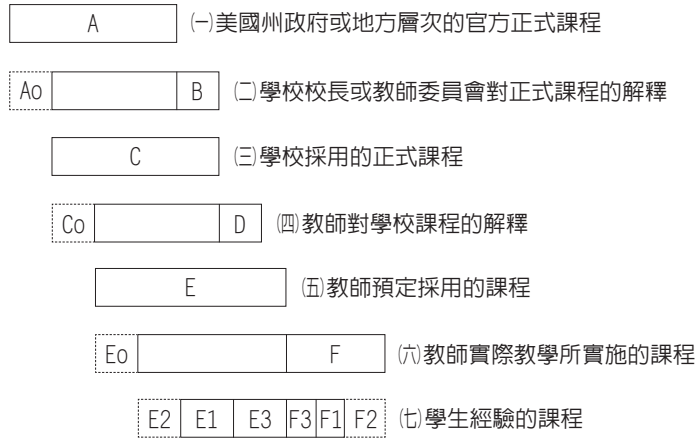


圖1-1 課程轉化造成的落差

資料來源：Brophy, 1982, 4

- 一、圖中A代表是由美國州政府或地方學區層次官方所選用的正式課程。
- 二、在地區學校層次轉化時，被學校校長或教師所組成的委員會加以改變，這些改變包括由正式課程（A）中刪除Ao的部分及加上B的部分。
- 三、學校採用的正式課程（C）已非原本州政府或地方學區的官方正式課程的A課程。（ $C=A+B-Ao$ ）
- 四、每位教師在解釋學校所採用的課程（C）時，可能依據教師本身的喜愛及對於學生需求的觀點，而刪除圖形中Co的部分，加進D的部分。
- 五、因此每個個別的教師所採用預定的課程E（ $E=C+D-Co$ ），既不同於官方正式課程（A），也和非官方的正式課程（B）不同。
- 六、教師在根據自己預定的課程（E）於實際教學的過程中，可能由於時間限制而調整刪除部分課程（Eo），又以錯誤或偏差的方式教導了一部分（F），因此，學生就可能被教導一些不同於預期的或錯誤的引導或不正確的知識。

七、在學生學習的層次，所有個別的教師實際上所教導的正確的（E）或不正確的（F）材料中，學生所學習及保留的部分只有E1和F1，某些部分學生可能因為教師教導得太簡略或含糊不清而漏失掉（E2，F2），又可能因為學生本身錯誤的先入概念，扭曲了部分的知識（E3，F3）。到最後，只有E1部分是教師預定所採用的課程（E）中，所成功教導而成為學生實際經驗的部分。

除上述Goodlad（1979）與Brophy（1982）的課程意義分類之外，也可以就美國課程領導學者葛拉松（Glatthorn, 1987）的理論觀點來論述，課程可依據實施程度而分成六種不同的意義類別，即「建議的課程」（the recommended curriculum）、「書面的課程」（the written curriculum）、「支援的課程」（the supported curriculum）、「施教的課程」（the taught curriculum）、「施測的課程」（the tested curriculum）以及「習得的課程」（the learned curriculum）。其所謂「建議的課程」係指學者所構想推薦的課程，類似於古德拉的「理念的課程」；「書面的課程」係指政府公布的課程綱要文件內容，例如美國地方政府所公布的文件，諸如美國地方學區所規定的課程範圍與順序圖表（scope and sequence charts）、美國地方學區所規定的課程指引（district curriculum guides）、教師的規劃文件（teachers' planning documents）以及課程單元（curriculum unit）等等，類似於古德拉的「正式課程」；「支援的課程」則是指受到學校教師所支持的課程內容與方法及支持課程的資源，類似於古德拉的「知覺的課程」；「施教的課程」係指教師所實施教導傳遞的課程內容，類似於古德拉的「運作的課程」；「施測的課程」係指透過測驗考試等評鑑的課程內容；「習得的課程」係指學生學習所學習經驗到的課程，類似於古德拉的「經驗的課程」（黃光雄與蔡清田，1999）。

但是，特別是值得注意的是，在不同課程意義層次當中，存在著許多不同的影響型態與落差。換言之，在不同層次課程意義

的理解、詮釋、轉化過程當中是存在著落差，可能造成不同課程意義層次在理解、詮釋、轉化過程當中理念的減損與內容的不斷遞減，甚至形成難以彌補的課程缺口、落差、斷層，而造成課程改革通道的中斷與不通。就一般而言，「建議的課程」往往是尊重學者專家的理念學說之建議，但是「建議的課程」經過正式轉化成為「正式的課程」之程度，可能會受到特定學習領域科目性質之不同而有異（Kendall & Marzano, 1997）。例如美國有些專業團體所研發建議的課程標準，諸如美國全國數學教師學會（National Council of Teachers of Mathematics）所提出的課程革新理念建議之課程標準，似乎研究發展的相當完整而成為一種學說的理念建議課程，而且也被美國數學教師與教育界所廣泛的認同與接受，因此，這些理念建議的課程可以提供政府針對數學教育的「正式的課程」之有用指引。相反地，美國全國英語教師國際閱讀學會所倡導建議的標準（National Council of Teachers of English and International Reading Association, 1996），就是因為課程革新方向與理念太過於模糊不清，而且只是關心發展過程，以致遭受美國英語教師廣泛的批評，因此其所建議倡導的理念課程，似乎對課程發展者實際幫助不大（Glatthorn, 2000）。本章下一節與本書稍後各章，會繼續針對這些不同層面的課程，加以進一步闡釋論述說明，並指出課程連貫的觀點。

第二節 課程的連貫

上述學者所提出之「建議的課程」、「書面的課程」、「支援的課程」、「施教的課程」、「施測的課程」以及「習得的課程」等等不同課程意義與來源之間的落差（Goodlad, 1979; Brophy, 1982; Glatthorn, 1987），已經引起學者專家提出有關「課程的連貫」（curriculum alignment）或課程一貫連結的建議與呼籲（蔡清田，2002; 2003; 2006; English, 1992; Glatthorn, 2000）。「課程的連

貫」之重要倡導者，例如English（1992）強調課程與評量測驗考試之間必須緊密加以聯結配合。此種一貫連結可以經由「前置」（frontloading）與「後置」（backloading）來達成連結；「前置」是指先發展課程，再尋求可以配合課程的評量；「後置」則是指先發展評量，再發展可以配合的課程，此種「課程的連貫」之歷程，最好是能夠獲得政府主管教育部門相關人員與學校教師的關注，並設法加以落實課程、教學、學習、評量的連貫（Glatthorn, 2000），不僅可以讓學校教師獲得課程發展所有權的隸屬感，而且更能夠讓學校教師對新課程的理念內容能有更深層而細膩的認識與課程實施的能力與意願。

值得注意的是，從生活統整、課程規劃、課程設計、課程實施教學、學習評量之間的連貫而言，美國的「人的研究」（Man: a course of study，簡稱為MACOS）也具有課程連貫的現象，美國聯邦政府為了加速科學教育，透過學界推動「學科運動」（discipline movement），這種由美國聯邦政府透過聘請世界一流大學優秀學者專家進行研究規劃設計，將其「理念的課程」轉化成為教材教具等「支援的課程」，並進而經由指定的教材教法與教師在職進修培訓，以推廣其「理念的課程」與「支援的課程」並連貫到學校課程內容；其規劃途徑，包括從布魯納（Jerome S. Bruner）「理論觀念」（theoretic ideas）到「教育理念」（educational ideals），以及從「課程宗旨」（course goals）到「教學目的」（pedagogical aims）等等「理念的課程」，轉化為一般社會大眾所「知覺的課程」（perceived curriculum）與「支援的課程」以及「運作的課程」（operational curriculum），提供學校教師作為進行教學依據的「學習科目」（course of study）與學生學習經驗（learning experience）之「經驗的課程」（experiential curriculum）。其課程變革本質具有課程的連貫性，包含了「教材的變革」（change of material）、「知識的變革」（change of knowledge）、「學習的變革」（change of learning）和「教學的變革」（change of

teaching) 的一致性；其課程發展歷程也具有課程的連貫性，包括從「課程結構」(curriculum structure) 到「學科結構」(structure of discipline) 到「螺旋課程」(spiral curriculum) 到「學習科目」(course of study)、在學校中試用、「防範教師」(teacher-proof) 的課程等面向；課程發展過程中之「教師即媒介者」角色、學校教師研習進修訓練與課程推廣的性質與學校教師專業發展策略，均強調課程的連貫性（蔡清田，2006），可資我國課程研究人員進一步探究「課程的連貫」之參考。

同樣地，從整體課程改革政策規劃、課程方案設計、課程推廣教學、評量考試之間的連貫而言，英國1988年「國定課程」(The National Curriculum) 與國定課程評量(The National Assessment)，透過課程一貫連結，合理連貫各層次的課程，使其一貫連結，有助於縮短各課程層次之間的落差。英國教育與科學部(Department of Education and Sciences) 的一項政府官方文件《從政策到實務》(From Policy to Practice)，極力強調官方正式規劃「國定課程」的重要性(DES, 1989)，教育與科學部的課程政策指定「國定課程」包括其「基礎科目」(Foundation Subjects)、「成就目標」(Attainment Targets)、「學習方案」(Programmes of Study)；而且「國定課程」的政策推動，基本上是奠基於一種「由中央到邊陲系統」，透過科層體制式「訓練受訓種仔」方法之「分段垂降模式」(Cascade Model) 的行政推廣實施策略，而且國定課程評量考試以及英國教育標準局(the Office for Standards in Education, 簡稱OFSTED) 的學校視導評鑑，均強調課程的連貫性（蔡清田，2003），可資我國課程研究發展人員進一步探究中小學課程連貫之參考。

又如，從生活統整、課程規劃、課程設計、課程推廣、課程實施教學、學習評量之間的連貫而言，英國「人文課程方案」(Humanities Curriculum Project, 簡稱HCP) 課程規劃小組成員，接受英國中央政府教育與科學部(Department of Education and