

教育研究集刊

第四十八輯第一期 2002年3月 頁133-151

教師與學生在課程發展歷程中的 處境—系統論與概念重建論的觀點

周淑卿

摘要

泰勒傳統下的系統課程理論視課程設計為專家的工作，教師只須忠實地執行原定計畫，而學生則是一個等待課程傳遞的知識儲存體。課程發展的目的不再是為了人的發展，而是為了達成一套預設的課程目標，於是課程方案凌駕了人的重要性，反而成為教師與學生行動的控制者。然而課程若缺乏師生的詮釋及生活經驗的相互激發，將僅只是沒有生命的文本，不會對人產生意義。概念重建論強調，課程不是為了滿足任何外界預定的目標，而應是師生共同建構意義的一段歷程，所以課程設計與實施，都應該有師生的共同參與。

然而課程作為一種制度性的文本，在多數國家裡仍然以系統理論觀進行課程發展。中央或地方行政當局往往設計一套次序井然的課程目標或綱要，再逐步檢核學生的成就表現。而教師則如同技術工人一般，依循既定的計畫，將一定範圍的知識傳遞給學生。這使得學校生活世界中真實的課

本文作者為國立台北師院課程與教學研究所副教授。

電子郵件為scchou@tea.ntptc.edu.tw

投稿日期：2001年10月31日；修改日期：2001年12月13日；

採用日期：2002年2月6日

程被壓抑了。

教師的課程意識以及對制度性課程的反省批判、行動，成為改變師生處境的重要關鍵。教師應自許為知識分子，參與政策與政治領域的集體發聲，擺脫作為政策下游執行者的身分；追求對於自己和學生具有意義的課程，而不再不假思索地遵從學術界或行政界所倡導的方向。

當教師與學生成為課程的真正主體，其經驗與知識成為課程建構的主要內涵，我們才算有一個真正的課程改革。

關鍵詞：課程發展、課程理解、師生關係

Bulletin of Educational Research

March, 2002, Vol.48 No.1 pp.133-151

Teachers and Students in the Process of Curriculum Development -- Tylerist and Reconceptualist Perspectives

Shu-Ching Chou

Abstract

In Tyler's tradition, curriculum is designed by professionals outside of schools. Teachers must loyally implement the given plan, and students become the stock of packaged knowledge. In the process of Curriculum development, humans become the object controlled by curriculum. The Reconceptualist emphasizes that "curriculum" is the journey to seek life meanings for teachers and students. Lacking the interchange of life experiences between them, the curriculum is meaningless.

As an institutional text, curriculum is developed in the traditional engineering model in most countries. Central or local governments usually design the goals of attainment or programs of study, then assess student achievement. Under the curriculum framework, teachers, like technical workers, transmit the prescribed knowledge according to a given plan.

Shu-Ching Chou is the associate professor at the graduate school of curriculum and instruction, National Taipei Teachers College, R.O.C..
E-mail address: scchou@tea.ntptc.edu.tw

Manuscript received: Oct. 31, 2001; Revision received: Dec. 13, 2001;

Accepted: Feb. 6, 2002.

The curriculum in their life world is oppressed. However, Teacher curriculum consciousness and critical action are the keys to unfolding a way to well-being.

There will not be a true curriculum reform until teachers and students become the subject of curriculum.

Keywords : curriculum development, understanding curriculum, teacher-pupil relationship

壹、前言

由泰勒傳統到概念重建 (reconceptualization) 理論, 「課程」意義的界定產生了極大的改變。前者以一種系統化的概念將課程視為達成既定目標的工具; 所謂的「課程」可能是一套預定的計畫或結構化的教材, 而課程發展即是生產這些計畫或教材的系統化程序。後者視課程為教師與學生共同建構的學習經驗及其互動歷程, 而拒絕使用傳統理論慣用的「課程發展」一詞。Pinar (1995) 甚至宣稱: 「課程發展」已於1969年壽終正寢, 而「課程理解」(understanding curriculum) 於焉誕生。課程理解強調: 課程工作者應視課程為不同的論述或文本, 而由不同的角度來理解課程對人的意義。當課程被界定為「目標」、「計畫」、「教材」或「經驗」等不同意義時, 每一個定義不僅是個名詞詮釋, 也不僅是劃定課程的討論範圍, 更重要是代表了某種教育觀、知識觀, 也同時隱含了對教育情境中「人」的定位——尤其是教師與學生的地位。由於對人受教育的目的以及達到目的之方式、過程的觀點不同, 於是對課程、教學、師生關係的假設也不同。我們如何看待人在教育過程中的地位, 也就促使我們如何看待課程的意義及其產生的過程。

教師與學生是與課程密切相關的人; 一個是課程的中介者, 一個是課程發展向來宣稱要造福的對象。然而在不同課程脈絡中, 教師與學生如何定位自己? 又被整個教育制度當作什麼來看待? 當政策上推出不同的課程方案時, 究竟是將師生視為工具或目的? 如果課程發展的目的是為了學生的發展, 那麼, 學生以及與之攸關的教師, 其處境應成為課程發展關心的重要問題。

在實際的學校教育中, 課程以一種制度性文本 (institutional text) 的方式存在著。大部分的國家裡, 中央或地方層級通常基於某些預設目標而建立課程的規範; 這些規範或嚴格或鬆散, 強制程度不一, 但是卻在某種

程度上規範了教室裡的課程型態。對一個全國性的課程方案而言，其目的往往在約束或監控學校的教育績效，因此也傾向目標導向的課程發展。面對制度上所規範的課程目標與內容，教師所持的課程觀點影響其對於自己與學生的定位以及學生所獲得的教育經驗，尤其影響師生在整個課程發展歷程中的處境。

本文以課程為制度性文本，討論不同課程觀點下，課程發展對教師與學生處境所產生的影響，並試圖推論教師應有的行動。

貳、課程作為師生的目的

由課程原來的字義——跑馬道（*currere*），即意謂著學習時間要結構化，以包含一套可以被完成的程序。「結構」、「順序」、「完成」成為一般用以界定「課程」的中心概念（Reid, 1999）。Tyler（1949）在其名著《課程與教學的基本原理》中所提的四個課程發展的經典問題，以及其所建議的探討方式，即在引導課程發展的結構化與程序化。此套模式首先確認目標，依據目標選擇、組織學習經驗，最後評鑑目標的達成程度；此稱為課程發展的「目標模式」。又因將課程發展視為「輸入與輸出」的系統過程，宛如工廠生產作業流程，被稱為工學模式（歐用生，1989）。

在系統論的課程觀點裡，課程是一套知識結構，外在於認知者，只等待學生熟習。課程知識的選擇，取決於當時社會認為重要的教育目標；至於整個課程設計的工作則被認為是課程專家的責任。這套所謂的課程可能是書面教材、課程計畫或套裝課程（*curriculum package*）；無論以何種形式呈現，它都是課程設計者依據學生的心理發展次序及教材本身的難易度，為學習者所預設的一套客觀知識。所謂心理發展次序是對一般學生平均表現所作的推論，專家據此假設某個年級的學生應達到的程度；教材的難易度則是依據學科知識次序排列而來，並且假設教材的複雜度即是學生學習的難易程度。

課程專家預設了一套次序井然的階梯式課程，等著不同程度的學生完成之後再透過測驗，檢核學生完成目標的程度，賦予這些學生某種標記或稱號，以象徵其能力。學生在這個過程中，一直被假設「應該」可以做些什麼，或「應該」完成什麼。所有的學生被假設為相同的個體，只要經過相同課程的洗禮，即可成為相似的成品。此種目標導向的科技理性思維，除了在課程領域，心理學的行為主義亦然。Skinner提倡編序教學法，基本上亦認為教學目標可以細分成一連串的學習任務，再憑藉增強的方式，讓學生逐一完成。此種系統化的觀點反映了現代的理性思考取向，而此種理性思考也正符合現代大眾化教育制度的設計：課程的「次序」性質正與次序性、層級性的學校教育形式相吻合。課程的結構反映學校的分軌與進級系統；課程的順序反映年級的進階設計；課程的完成則符應標準化的認證過程（Reid, 1999）。

由近十餘年來英語系國家的課程政策，更可以看到系統化課程觀點的展現。這些國家（如英、紐、澳）由中央教育單位依義務教育年限劃分為幾個學習階段，並且依據學習階段的層級訂立課程目標或學習大綱，再配合各階段的標準化能力測驗，檢核各階段學生是否達成既定目標，也間接評核學校與教師的教育績效。我國九年一貫課程的架構，亦有異曲同工之處，只是對於是否實施階段性的標準化測驗尚未有定論。此種課程方案的設計充分與學校的進級系統結合，也體現了目標模式的精神。然而在這樣的課程方案中，學生的學習成果被窄化為標準化測驗的成績，學校教育所追求的不外是方案中的既定目標。似乎課程方案或計畫的本身才是目的，學生只是為了實現這些計畫而進入學校受教育的。

在課程發展的系統工程中，學生被視為課程計畫的客體、課程內容的消費者。此種假設乃是基於一種知識觀——教師是學習機會的管理者；課程的功能只是將知識由某個既有的儲存體轉移給學生。只要傳遞的工具有效，即可達成預期的效果。而所謂工具即是設計良好的課程，以及理論上完美的教學策略、有效能的教師。但是在此種假設中，學生的反應、互動、

經驗則不被考慮 (Reid, 1992)。課程所宣稱要造福的對象，在課程發展過程中卻被考慮得最少。Erickson和Shultz (1992)以「學校的午餐」為隱喻，討論傳統課程觀點中的學生地位。他們認為教師的工作是將冷凍室裡的套餐（書面的課程）準備好（教學），監督著學生把食物吃完（將工作時間作最佳處置的教室管理）。學校中的學生總被視同知識的儲存體一般，必須在一定的時間內吸收某個規定範圍內的知識，並且要達到基本的檢測標準。這個深層的假設，在全國課程的方案中一直存在著。

另一方面，系統論者認為，若欲實現校外課程專家所設計的課程目標，教師必須忠實地執行原定的課程計畫，最後，須依專家設定的標準進行評鑑，以確定目標是否達成。教師在實施課程時，只須依照課程設計專家建議的方式，忠於原定方案，即可「正確地」執行課程計畫，促成課程的成功。此種課程實施的「忠實觀」將教師的注意力導向教學策略與技巧的探討，而與課程設計的工作疏離。久而久之，教師習於將自己定位於「教學者」，認為自己的專業工作即在於將一套既定的方案或教材轉換為教學活動，至於課程設計則應是專家的工作。

Apple (1982)分析教師在系統化課程發展中的地位，認為由於技術控制入侵課程領域，使教師面臨技能廢除 (deskilled) 的問題。管理系統、化約的能力本位課程、預先設定的教學能力、程序與學生反應，以及前後測的設計，正導向理念與執行的分離。教師對課程愈來愈無主控能力，教學的「勞動過程」變得近似於勞動工人的無產階級化。教師落入階級的矛盾定位——一方面擁有中產階級的利益，但處境上卻更接近工人。

技能廢除、無產階級化是指勞工受控制的一個複雜歷史過程。技術工人在其工作上發展多年的技巧被打散成原子式的小單位，並重新予以界定。爾後，藉由促進效率及勞動過程控制的管理方式占用其技術。在此過程中，工人對於時間的控制、對於從事一項工作之適切方式的界定，以及合格表現規準之建立，漸漸被視為管理者的特權。然而這些管理者卻經常是與實際工作環境脫節的人。在勞動過程的重新界定中，已不再需要工人原來擁

有的技能，於是工人原有的技能就被廢除了 (Apple, 1982)。教師在課程發展中的處境同樣如此。不論課程被界定為目標、計畫、教材或學習經驗，一套適於個別教室情境的課程，應出自教師對學生的了解與評估，所以課程設計原應是教師日常工作的內涵。然而當系統化的目標管理掌控了課程發展，新的教學科技規範了教學程序，教師已不再需要思考課程內容，也不再設計課程的必要。防範教師 (teacher-proof) 的課程正是在一種管理主義的基調下發展出來的。此種教材或方案將教師所要處理的課程內容盡可能預先設定，教師只須遵循某些指導綱領進行教學，不須加入自己的想法，而成為臣屬於系統性要求的、科層體制下的技術工人。

以九年一貫課程一改過去課程標準詳列教材綱要的形式，希望藉著能力指標的形式，賦予教師課程自主的空間，以期恢復教師久被廢除的課程設計能力。然而以四階段能力指標的設計而言，是非常清楚的目標模式課程。依照此課程架構，在一個學習階段結束時，教師必須確認所有學生達到各學習領域能力指標的要求。至於如何確認？課程總綱上明訂將以內外部課程評鑑的方式為之。學校或教師可以課程自主，但是必須通過目標的檢核。由於長期以來對教師課程設計能力的忽視，以致於大多數教師對於突來的「課程自主」無所是從；面對偌大範圍的能力指標，不知從何著手。以九年一貫課程第一年的實施而言，多數教師仍然必須採用教科書；教科書出版社為爭取市場占有量，又極力發展課程的周邊資源，使得教科書愈來愈成為完善的套裝課程。當教師愈相信這樣的套裝課程能幫助學生達到能力指標要求，教師的課程設計能力也更無從養成。究竟國家課程架構是「課程標準」或「課程綱要」型態，對這些依賴套裝課程的教師毫無影響。

「技能廢除的工人」其實是課程發展系統思維下的產物。當政策制定者關切的總是檢核學生的成就水準，教師看待課程的焦點總在於符應一些既定目標，課程方案即凌駕了學生及教師的重要性。於是整個課程發展所關心的是如何讓課程的結構更嚴密，讓教師更精確地執行相關要求，讓學生更確實達成某個表現標準。如此一來，課程成為人行動的控制者，而非

人的行動在主導課程 (Easthope, 1980)，教師與學生皆處於一種「被決定」的地位。

參、課程作為師生互動的主體經驗

系統化課程理論對人主體性的忽視，促使概念重建論者重新界定課程內涵。由課程原字義「跑馬道」所著重的「次序性的軌道」概念，轉移到「跑的過程」—奔跑於路程上的人的經驗與歷程 (Pinar, 1971)。如 Jackson (1968) 認為課程不是前於行動的 (preactive)，而是交互作用的 (interactive)；Greene (1971) 視課程為學習者作為一個存在的人的可能性，主要關心如何讓人的生活世界有意義；Young (1998) 視課程為「實際」 (practice)，是師生的行動與主體性介入過程，而非外在於人的「事實」 (fact)；Goodson (1995) 認為課程不是書面的文本，而是當下的行動，並且是允許矛盾、出軌及超越的行動。這些對課程的界定，皆視課程為教師與學生共同建構與尋求意義的經驗與歷程；主張課程不是外界所設定的目標，也不是既定的文本內容，而是師生的生活世界裡的互動內涵。

Greene (1971) 指出，自泰勒以來，對課程的思考已被「優先性」、目的、意圖、有意的操縱占據了，太少注意到個體對自己未來的追尋；太傾向二分法的思考——學科或大眾的習俗、共同文化或生活智慧；但這些都是外在於學習者、客觀存在的東西而已。教育、課程的目的是人，應是引導人由舊的自我向新的自我過渡的歷程。當一個人獲得新的認同時，其對自我的認識、對世界的觀點，都會有新的取向。在教育中，人所精通的知識或技能都只是一個人認同改變的索引 (Easthope, 1980)。當課程發展的重點置於目標、計畫、教材等具體書面成品的系統性產出與執行，課程已遠離了人的生活世界與日常經驗。原來應該是課程主體的學生，在學校受教育的目的似乎是為了完成課程，而不是為了其自身的意義。教師則在一個既定的框架中照章行事，其生活經驗與知識詮釋無足輕重。

Greene (1971) 以文學作品的閱讀為例，認為一個作品要變得有意義就必須要有讀者的持續重構。作品中的結構與意義有賴讀者的感知與注意，才能在一段時間之後彰顯出來。讀者不只讓作者的意向重新衍生，其想像也將帶領他超越作者的路徑、文字的形式，而建構一個新的整體。讀者藉著個人投射到書中的生活意識，而發現了更深層的意義。所以讀者在閱讀上，應該在自己的主體性內移動，打破視為當然的常識世界，質疑自己慣常的覺知方式，容許日常視野改變的可能性。而所謂的作品，則是揭露、再建構、發生、超越既存的經驗體。Reid (1992) 則以音樂合奏為喻：教師是一位手上握有總譜的指揮，學生是演奏者。一場好的演奏必須是二者的知識與詮釋共同展現的結果，而不只是複製樂譜上的音符而已。音樂演奏是演奏者之間相互激發的過程，每個人都要注意別人在做什麼，必要時更要交互澄清、討論。

無論是文學作品與樂譜，都只是作者個人生活經驗與知識的第一度創作。但是演奏者若能依自己的體驗與專業知識，對樂譜進行詮釋，才能賦予樂曲新的生命。在演奏中，演奏者與作者的視野產生交融，進行了第二度的創作。惟有這樣的過程，音樂才真正對演奏者有意義，也才是演奏者心靈的展現。同樣的，文學作品之觸動人心，並不在於作者的生花妙筆，而在於讀者的「心有戚戚焉」。當讀者將其自身的體驗與理解帶入閱讀文本中與作者的經驗交會，文本對讀者而言即有真實的意義。不同讀者帶給作品的不同意義，也豐富作品原有的意涵。課程文本亦復如是。若教師與學生只是按照文本指示進行教室內的活動，課程缺乏了師生的詮釋，則不會對人產生意義。若課程實際上也有師生經驗相互激發的過程，則學生與教師的知識才能在課程中具有重要地位。

概念重建理論所界定的課程意涵，事實上已不再依照傳統課程發展過程——課程設計、課程實施、課程評鑑——來討論。如果還有「課程發展」的存在，那麼課程發展就等於課程的本身。因為無論是設計、實施、評鑑，都將是教師與學生共同的投入歷程。在課程實施的締造觀 (enactment

view) 中可以發現，所謂締造，已是師生擺脫文本而對課程的全新創造。

締造觀視外界所創造的課程材料與方案為學生與教師用以建構其教室經驗的工具 (Snyder, et al., 1992)。在締造觀看來，課程對教師而言不在準確「實施」原定的計畫，而在於如何依據自己的理解將計畫「改變」為有意義的學習經驗。誠如Cynthia Paris的觀點：課程知識中包含了情境知識；而情境知識正是教師在進行教室內教與學歷程的實務中創造出來的 (轉引自Pinar, et al., 1995, 703)。如果缺乏了這種真實情境中所衍發的知識，課程充其量只是一個書面文件。教師與學生都應該是有意識的個體，將課程歷程視為發現與探索個體經驗的旅程。而作為一個有意識的個體，應反省自己與他人的關係，以及對世界的看法與態度；藉此世界才真實地向人展現 (Greene, 1971)。

九年一貫課程所強調的「課程自主」，其精神應在於此。讓教師擺脫「課程執行者」的被動角色，在自己學校或教室的生活脈絡中重新思考：「我的學生是誰？他們的需求是什麼？我的教育觀點是什麼？我可以和我的學生一起追求什麼？」教室內課程目標的設立、對學習經驗的選擇與組織，應來自師生共同的討論；課程的實施即是學習經驗的探索過程；課程的評鑑依據的不是目標達成的程度，而是師生對學習過程的體驗與反省。所以，課程計畫應該有學生的參與，而非僅是教師集體創作的成果；這些計畫應該可以在實施過程中因師生互動方式而調整，而非作為檢核實施之符合程度的依據；教師可以使用教科書，但是卻應該將教科書當作工具，而非學生學習的目的。整個課程應該著重於教師與學生、學生與學生之間的相互激發，以獲得某些對個人具有意義的學習結果，而不是著重於完成外界所指定的目標或工作內容。教師與學生應該可以共同確認對學習具有意義的問題，並尋求不同的解答。慎思的、尋求意義的課程經驗可以帶給師生「擁有課程」的感覺 (McCutchon, 1988)，不再疏離異化。

肆、教師的課程意識與師生的處境

即使在課程理論上可以推翻系統化課程發展的思維，然而在實際的課程領域內，課程發展仍然以傳統的型態在各個國家存在著。自大眾化教育興起以來，教育被視為一個國家達成政治理想、經濟發展或公民利益的工具，課程則是這個工具最核心的部分。或是為行使教育作為意識型態機器的功能，或是為達成某個標準，課程於是獲得一種制度性，也因而具備了對學校、教師與學生的規制性。課程內容與發展方式則來自不同場域 (field) 的競爭。

主要處理課程問題的三個場域是學術界、學校，以及代表國家的教育科層組織。無論是哪一個場域都各有其特殊的興趣，依其興趣對既定或事件進行詮釋，產生不同的知識形式。而某些詮釋經過一個權威化的過程後，轉移到下一個領域，而逐漸擴散。每一個敘述、再敘述、權威化的過程均代表不同敵對團體爭取符號控制之教育設計控制權的拉鋸戰。課程作為制度性文本，成為各個場域之知識形式衝突，以及符號控制權爭奪的角力場。

無論是哪一方的權力發揮了影響力，國家層級的課程都將由一個專家群設計，再交由學校來實施。自1980年代新自由主義思潮盛行以來，企業化、私有化、市場化的概念引入教育制度中，英語系國家對學校教育品質的監控採行「新管理主義」。有別於過去管理主義對生產過程的一路監督，新管理主義藉著一套層級分明的課程目標，以及全國測驗的機制，檢核各階段學生的成就表現，以評鑑課程目標達成與否。亦即，只管生產目標的達成與否，而不管過程。最後，各校學生的成就排行榜，則成為未來學生選校的依據。學校若欲爭取全國測驗上的優異表現，則須忠實地執行國家課程計畫。此種課程發展過程，遵循了系統理論的模式：專家設計——忠實的課程實施——依目標評鑑。

Reid (1992) 認為，課程作為制度的一環，與課程相關的人仍可以選

擇「致力／拒絕」制度、「贊同／拒絕」制度界定的概念。教師作為制度與課程實際的中介者，代表制度、社會、學生的利益，居於調和制度面與實務面課程的地位。對於教室中應該有何種課程，教師有其關鍵的決定權力。無論教師在其工作上是否技巧優秀，但在其既有的權力上，其作為知識載體及社會活動的代表者，地位卻是極為重要的（Reid, 1992）。於是，教師本身對於課程的意識，決定了師生的處境。

教師的課程工作，究竟是創造與調適自己的課程，或符應他人所給予的課程？這反映出教師對其情境脈絡的覺知。教師認為課程是什麼？在課程發展中他該做些什麼？這樣的想法以及相應的行動，深受其長期身處的結構脈絡所影響。依 Bourdieu（1992）的概念，場域影響人的習性（habitus）。教師若長期地居於被決定、被要求、被監督的執行者地位，很自然地將課程文本視為當然；宰制性的課程意識型態囚錮了教師對日常生活意義的追求，於是教師習於自我定位為技術工人或不自知。外界也經常將教師的此種身分視為毫無問題的，認為教師即是作為一種教學技巧與教室活動媒介的功能。而視教師為一個「非人化」（impersonal）、可與其他個體互換的潛藏觀點，是最有問題的（Weber & Mitchell, 1996）。此種觀點將教師物化，視之為課程傳遞的媒介，也難怪教師可以被套裝課程或教學媒體、電腦所替代。Weber和Mitchell（1996）認為教師的「身分」與「角色」並非同義詞。角色可以被指派，而一種身分的獲得卻是一種持續的社會協商歷程。批判論者鼓勵教師應時時批判與反省學校中的宰制狀況，推翻自己「被決定」的地位，顛覆課程設計專家的意圖，修正或放棄中央制定的統一課程，並利用教室內的衝突問題來提升師生的意識，讓學生都有機會在課程中發現自己與他人。Giroux（1988）更主張，教師應成為轉化型的知識分子，要掌握所處的環境與社群，確定轉化的目標，並持續進行反省與批判，重新發現自己、肯定自己。此外並能將學生視為具有潛能的批判者，願意以對等的關係不斷與學生對話與論辯，以改寫文本（re-write the text），開展共同的意義。

反省是批判理論所強調的，讓被壓制者覺醒、抗拒、解放的重要歷程。它看似人人可做，卻不是人人都能持續、努力去做。教師要建立反省的習慣，首先應先質疑許多既有的現況，分析自己的處境，並且反身自問行動策略何在。以教師在制度性課程中的處境，教師所須質疑的不只是課程文本，還有這個課程脈絡之下人的關係——除了與學生的關係，還有與科層行政人員與課程專家的關係。

制度性課程的設計者多以課程學術人員為主，推動與監督則為科層行政人員職責。教師很容易習慣性地視科層組織人員為上級，相信學術權威對課程的解釋。這正是讓教師疏於思考課程、技術廢除的重要因素。行政上的約制容易覺察，也會在某種程度上受到抗拒；而專家的約制卻常被視為毫無問題。然而，究竟教室裡的課程是為了符合課程專家的興趣，或是為了師生的共同意義？Muller與Taylor（2000）分析，自十九世紀末葉，學術逐漸占據知識生產過程的重要地位，學術人員成為據有知識的中產階級。專業使其知識更加套裝化、商品化，於是知識分子的知識也逐漸反映其自身的利益。新知識菁英的專業化及其對知識生產的壟斷，導致日常世界與學術論述斷裂，於是學校課程更易被學術界所控制和導引。此種理論與實務界的斷裂狀況在我國的課程改革中並不罕見。課程改革所倡導的方向多來自學術界，再由學術界向學校教育人員傳播，要求學校依循某個理論方向進行課程的改變。現階段課程改革中「教師即研究者」、「教師即課程設計者」的呼籲，理論上雖然是達致課程更新的重要過程，但是在推展的過程中，卻未了解教師的處境，未及深究：在教師所處的情境中，是否應該以成為研究者、方案設計者為當務之急？而在這樣的呼籲中，行政當局規定要求學校按時繳交行動研究報告，如期送交學校本位課程計畫（包含目標、各領域特色、教學時間、教學方法、課程評鑑等細節）（臺北市政府教育局，2001；臺北縣政府教育局，2001），教師為完成某些行政上要求的表格、文件而忙碌，讓原本繁雜的日常工作更繁忙。對於新課程的內涵，多數教師也習於等待學術人員給予解說或「指導」。然而，教師若

仍不假思索地以課程專家的詮釋替代自己的課程理解，仍然忙於完成交辦事項，則依然是個執行者的角色。學校課程應由學術所界定的範疇再脈絡化；教師更應反思，是否對學者感興趣之理論的關心，更甚於與日常生活有關的實際知識。

反省有助於喚醒主體意識，但是如何能在鉅大制度的壓制下尋求自主空間？以教師的工作而言，教室是師生的獨立空間，日常的課程與教學並非外界所能直接干預，教師的課程實踐空間甚大。但要改變制度上的規定與預設的標準，除非參與政治行動，更積極地參與公共領域的論辯，表達對課程政策的意見。正如Freire與Giroux所強調的：知識分子應有機會參與社會變遷與爭鬥（Livingstone, 1987）。教師向來不被鼓勵參與政治行動，然而，政治場域決定了許多學校教育的施為，若教師不能在政治場域集體發聲，始終不能影響制度或政策。教師對於形塑學校教育的目的和條件，必須擔負起一個負責任的角色（莊明貞，民90）。習於接受既定課程政策或行政命令的教師，總是難以擺脫作為課程發展下游的執行者角色。

伍、結論——一個真正的課程改革

課程既具備制度性的理想，也包含學校教育上的實際（Reid, 1999）。雖然以科層行政上的觀點來看，愈是系統化愈容易執行與評估，也愈容易掌握成效。然而，課程的發展不是為造就一個理論上更完美的課程，而是為了人的發展。反過來說，教室中的人——教師與學生的經驗有更豐富的發展，課程也就在其中了。

教室中的課程當然應有其邏輯性與次序性，以利於學習。但這個邏輯與次序不應單由一套心理發展理論或課程組織原理來界定，因為所謂的原理是目前為止研究所得的一般狀況。教室裡的師生經驗卻有相當的個別差異，其所適合的課程邏輯與次序未必都與專家的原則相符。每個教室裡的課程都不應是專家的課程，而應是師生的課程。教室內的課程發展可能也

是依循著泰勒所提供的幾個問題在進行，教師可能也是先思考了目標、再選擇適當的學習經驗加以組織，也會對學習成果進行評鑑。然而這樣的目標建立、學習經驗、評鑑都在師生的互動中進行，師生如同共同策畫與進行一趟自助旅行的行程，而非照著旅行社的日程表去「核對」旅遊指南上的說明與實際景點。這樣的互動不是一成不變的線性過程，而是可以隨時依人的狀況調整的。所以，重要的是教師與學生希望有什麼樣的課程經驗。

過去以來，每當新課程改革時，即引入許多新的概念，常令教師不知如何定位過去嫻熟的技巧或知識，整個課程與教學工作及日常程序重新洗牌，於是專家的建議成了教室的安定劑，也重新界定了教師的工作內涵。在課程改革行動裡，若多數的資源與能量投注於設計一套更完美的書面課程，以及向教師說明、展示這套課程的實施方式。但教室裡的情況只是作法換一套，教科書換一套，則並無真正的更新。

課程發展並非「輸入—輸出」的系統過程，而是一連串的問題解決歷程。課程實際的問題總是起於獨特的環境，而這些環境是具有歷史性、脈絡性的，無法以科學操弄的角度來看待問題。直到教師與學生成為課程的真正主體，其經驗與知識成為建構課程的主要內涵，我們才算有一個真正的課程改革。

參考書目

- 臺北市府教育局（2001）。臺北市國民中小學九年一貫課程推動工作計畫。
- 臺北縣政府教育局（2001）。臺北縣國民中小學學校總體課程計畫核備暫行要點。
- 莊明貞（2000）。論臺灣當前課程重建的可能性：批判教育學的觀點。第三屆臺灣教育社會學論壇論文。
- 歐用生（1989）。課程的工學模式及其批判。課程與教學——概念、理論與實際，頁63-81。臺北：文景。
- Apple, M. (1982). *Education and power*. London: R. K. P.
- _____ (1988). Controlling the work of teachers. In M. Apple, *Teachers & texts—A pol-*

- itical economy of class and gender relations in education.* New York: Routledge.
- Bourdieu, P. (1992). *An invitation to reflexive sociology.* Chicago : University of Chicago.
- Easthope, G. (1980). Curricula are social process. In L. Barton, R. Eighan & S. Walker (Eds.), *Schooling, ideology and the curriculum*, 153-167. London: The Falmer Press.
- Erickson, F. & Shultz, J. (1992). Students' experience of the curriculum . In P Jackson (ed.), *Handbook of research on curriculum*, 465-485. New York: Macmillan.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning.* Massachusetts: Bergin & Garvey.
- Goodson, I. (1995). *The making of curriculum—Collected essays (2nd ed.)*. London: The Falmer Press.
- Greene, M. (1971). Curriculum and consciousness. *Teachers College Record*, 73(2), 253-269.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms.* New York: Holt Rinehart and Winston.
- Livingstone, D. W. (Ed.) (1987). *Critical pedagogy and cultural power.* South Hadley, M. A.: Bergin & Garvey.
- McCutcheon, G. (1988). Curriculum and the work of teacher. In E. Beyer & M. Apple (Eds.), *The curriculum.* Albany: SUNY Press.
- Muller, J. & Taylor, N. (2000). The first and last interpreters. In J. Muller (ed.), *Reclaiming knowledge—Social theory, curriculum and educational policy*, 9-24. London: Routledge Falmer.
- Pinar, W. F. (1975). Currere: Toward reconceptualization. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualist.* Berkeley, CA: McCutchan.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P. & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum.* New York: Peter Lane.
- Reid, W. A. (1992). *The pursuit of curriculum—Schooling and the public interest.* Norwood, New Jersey: Ablex.
- _____ (1999). *Curriculum as institution and practice—Essays in the deliberative tra-*

- dition.* Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Reynolds, W. M. (1989). *Reading curriculum theory—The development of a new hermeneutic.* New York: Peter Lane.
- Robertson, S. L. (1996). Teachers' work, restructuring and postfordism: Constructing the new " professionalism ". In I. F. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives*, 28-55. London: The Falmer Press.
- Snyder, J., Bolin, F. & Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. In P. Jackson (ed.), *Handbook of research on curriculum*, 402-435. New York: Macmillan.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction.* Chicago: The university of Chicago.
- Weber, S. & Mitchell, C. (1996). Using drawing to interrogate professional identity and the popular culture of teaching. In I. F. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' professional lives.* London: The Falmer Press.
- Young, M. F. D.(1998). *The curriculum of the future.* London: The Falmer Press.