

# 課程轉化整合探究之概念架構研析

黃政傑

課程轉化（curriculum transformation）是課程研究和課程改革頗受重視的主題，一直以來有兩個重要的探討方向，其一為多元文化或多元教育的課程轉化，其二為課程決定層級的課程轉化。在探討過程中這兩個方向常被當成不相干的路線，實際上兩者交互關聯，應該建立一個可以互相關照的概念整合架構，以提升課程轉化的效果。再則，這兩個方向的課程轉化探究在國內中小學和大專教育常是各自為政，忽略各級教育的銜接性和整體性，有必要建立宏觀的整體課程轉化概念架構交互參照。本文先扼要說明課程轉化的意涵，其次分析美國多元文化和多元教育的課程轉化，及其對國內重大議題多元文化教育課程轉化的意義，提出兼顧中小學和高教、整合多元文化和多元教育以及課程決定層級課程轉化的概念架構，指出其中可能之研究意涵。

關鍵字：課程轉化、多元文化教育、多元教育、課程決定層級

作者現職：靜宜大學教育研究所講座教授

---

通訊作者：黃政傑，email: [jenqjehwang@gmail.com](mailto:jenqjehwang@gmail.com)

## 主題文章

課程轉化 (curriculum transformation) 是課程改革和研究頗為重視的主題，目前有兩個重要的探討焦點，其一是多元文化論或多元教育論課程轉化，其二是課程決定層級的課程轉化。在探討過程中這兩個方向似乎是平行的路線，少有交集，但實際上兩者是交互關聯的，應該整合起來，建立一個整體的概念架構，以互相關照，提升課程轉化的效果。本文先扼要說明課程轉化的意涵，其次分析美國多元文化、多元教育論的課程轉化，及其對國內重大議題多元文化教育課程轉化的意義，提出課程轉化整合探究的概念架構及研究上的建議。

## 壹、課程轉化的意涵

國內課程轉化的探討，常由課程決定層級觀察，課程轉化被視為運用各種有效的課程設計方法，把課程理想經由各個課程決定層級，化為師生教與學過程中的努力和結果。課程轉化是課程改革理想在各個課程決定層級設計實施的承轉過程、異同變化及落實程度。課程轉化受到重視的理由是校外的中央或地方教育主管機關，依課程改革理想所規劃的正式課程，進入學校實施時，經由校長、行政主管及教師的知覺和詮釋，進而化為採用和實施的課程，最後成為學生經驗的課程，其中會出現差異，顯示課程改革未能全然落實，而產生進一步改革的需求。在這個轉化過程中正式課程會被刪減、排除、扭曲、遺失、疏忽、誤解，也有可能增加、加廣、加深，這在每一課程決定層級都可能發生，結果教師實施的課程及學生經驗的課程，偏離正式課程，甚或與正式課程大相逕庭 (Brophy, 1982)。從另一面看，正式課程是由理想課程轉化而來，理想課程所主張的課程改革是否被接納、接納多少或如何接納，也會影響到其它層級的課程轉化過程。可見探討課程轉化時，課程決定層級、課程轉化過程中所採用的各種方法及產生的結果和影響因素，都很重要。

國外課程學者對課程決定的層級及影響因素早有探究 (Eisner, 1979, 1994; Glatthorn, Boschee, & Whitehead, 2009; Goodlad, 1979; McNeil, 2006; Saylor, Alexander, & Lewis, 1981)。其中古德拉 (Goodlad, 1979) 把課程決定分成社會、機構、教學和個人等層級，各層級的權責單位和人員負起各該層級的課程決定，而形成理想課程、正式課程、知覺課程、運作課程、經驗課程，常被引用。各理想課程競爭成為正式課程，進不去者則在外面徘徊，成為學校的空無課程 (null curriculum)，教師不教，學生不學。正式課程雖具有規範性，但學校教師都會去知覺和解釋正式課程，產生所謂的知覺課程，教師實際教學時會受到主客觀條件的影響，又由知覺課程轉化為運作課程，再經學生學習詮釋而成為學生經驗課程。顯然不同課程決定層級的課程轉化需要彼此合作，改革時要注意整體性，關照各層級的轉化任務，且要注意各層級轉化的一致性，才能

合力完成課程改革使命。但另一方面國內也很重視以重大議題面目出現的多元文化教育課程轉化，這個探討方向受到西方學界對多元文化教育課程轉化的探究及本土社會變遷因素所影響。

現在，知識份子大都體會到，知識和權力之間具有緊密的連結，學校傳授知識常變成維護社會霸權，再製社會階級、種族和性別不平等；相對地，要挑戰階級、種族和性別的宰制，促進社會平等，也要藉重學校傳授新知識，發揮解放功能（Collins, 1991）。重要的是學校如何改革以傳授具有解放功能的新知能，那就要著眼於課程轉化的努力。半個多世紀以來，許多人都為了改造社會的不平等，致力於中小學和大專的課程改革，期待在傳統知識傳授外，納入多元文化教育（multicultural education）或多元教育（diversity education）的目標，讓一向被排除的非主流族群文化納入學校課程之中。為了轉化學校課程，彰顯婦女和少數民族，應納入更完整的人類經驗，嘗試各種可用的策略，進行系列改革（Schuster & Van Dyne, 1984）。

課程轉化在美國源自於1950至60年代教育平等運動大脈絡下，1970年代的婦女和民族研究運動（Rosenfelt, 1994）。後來課程轉化用來描述促進婦女和少數民族在課程中的代表性、整合多元社會文化身份的觀點，或致力於為身心障礙者創造更包容的環境（Clark, 2002）。到了最近，教育界鼓勵教師把課程轉化用在科學教育、餐旅、牙醫領域（Chasteen, Perkins, Beale, Pollock, & Wieman, 2011; Hein & Riegel 2011; Licari, 2007），或者跨學科採用如問題本位教學這樣的方法（Major & Palmer, 2006），這些應用都可稱為課程轉化。是以課程轉化的意義要看它使用的場合，有時是指科目內容上的改變，有時又指教學法、學習評鑑、師生關係或教室物理環境的改變（Niehaus & Williams, 2012）。不過課程轉化和課程融入（curriculum infusion）兩者雖互相關聯但仍有所差別，若民族和性別內容形式上融入課程卻無真實的課程轉化，則學生所學文化團體和婦女的經驗仍只是從傳統主流文化的角度來看罷了。若有了課程轉化，產生典範轉變，師生會從不同的種族、民族、文化和性別團體的觀點，來觀看國家和世界文化（Banks, 2008）。

從學術網路搜尋可見，不只中小學階段重視課程轉化，終身學習和高教重視課程轉化，此外各個學術領域也都重視課程轉化，如護理課程轉化、轉化科學課程、管理和工程課程轉化、科技課程轉化等，都有相關論著。重大社會議題更是課程轉化的討論焦點，例如多元文化課程轉化階段、國際化課程轉化的教師發展角色、轉化主流課程、全球在地化的課程轉化、以和平之名轉化課程、青年工作課程轉化等等。

## 貳、多元文化教育的課程轉化

多元文化教育是個觀念，也是學校改革的途徑，或是追求社會公平、正義和民主的運動，符應美國憲法所標舉的自由、平等、正義和民主精神（Banks, 1993a）。不同的專家學者談的多元文化教育，其包含的族群成份和關注重點會有不同，但有關多元文化教育的主要原則、概念和目標，則已形成相當一致的見解。多元文化教育的主要目標是要確保不同族群的教育公平，教導學生學習必要的知識、技能和態度，得以在種族、民族、文化和社經地位等多元的國家和世界發揮功能，在具備包容力的國家公民文化中成為批判和反省的參與者。多元文化教育所要打破的是深沈且持久存在的族群區隔，希望創造一個能包容和轉化的社會，讓文化差異成為國家的強項和資源，而不是一個需要透過同化來克服的問題。在中小學多元文化課程轉化的探討上，已進到課堂之中，從非主流學生教學、人際關係、單一族群研究、多元文化教育、多元文化和社會正義教育等五個方法，提出課堂計畫示例（Grant & Sleeter, 2007），值得參考。不過班克斯（Banks, 1993a, 2007, 2008）提出的多元文化課程轉化主張簡明扼要、容易實行、影響深遠，故以下就班克斯的主張加以分析，並討論其意涵。

### 一、多元文化教育的課程轉化需要有強力的論述

課程轉化的推動，要先針對課程轉化的需要進行有效論述，才能說服大家參與課程轉化工作。班克斯提倡美國社會非主流文化課程轉化，他生動地論述美國教育界應重視此一課程轉化的理由。班克斯對美國人口的人種組成進行分析，指出美國是由不同種族、民族、宗教、語言和文化族群組成的國家，以有色人種而言，公元2000年就佔美國總人口的28%，預期在2050年會達到48%之多（Banks, 1993a）。在這種情況下，美國的主流課程卻仍以反映主流人口經驗的概念、典範及事件來組織，美國主流課程支配整個教育的現象必然充滿爭議、倍受挑戰而需要檢討改進。這個狀況起自1960和1970年代的公民權利運動，幾十年來朝向多元文化改革已有進步，但與理想相較仍有不小落差，而需要持續進行課程轉化，讓改革得以更為廣泛而制度化。

班克斯（Banks, 1993a）接著分析主流文化支配學校課程的弊端所在，他認為課程若只強調主流族群的經驗，對於事件、主題、概念和爭議的討論都站在主流文化的立場，學校傳授的知識從主流文化得到認同和合法化，學習評鑑的指標和標準也是受到主流文化支配，種族主義和民族中心主義的思想會受到強化，持續存在於中小學、大學和社會之中，主流學生和非主流學生都雙雙受害。主流學生會產生高高在上的錯誤意識，其族群人際關係遭受誤導，未能從其它族群學習有用的知識、觀點和參考架構，主流中心課程未能讓主流學生從其它文化和觀念來理解及反思自己的文化。主流中心課程對非主流學生十分不利，

它把有色人種的非主流文化予以邊緣化，未反映其夢想、希望和觀點，學校也未反映大社會的民主價值，因而非主流學生會感到疏離，學習動機得不到激勵。教育工作者體認到問題的嚴重性，乃積極進行課程改革，希望把多元文化內容整合於學校課程中，移除主流中心課程的偏差，這當然是一件不容易的事。

## 二、多元文化教育課程轉化的四個方法

要解決問題，必須把主流文化宰制的課程改變成多元文化課程。那麼到底要怎麼做呢？班克斯提出了多元文化內容統整的四個方法，貢獻法（the contributions approach）、附加法（the additive approach）、轉化法（the transformation approach）、社會行動法（the social action approach）（Banks, 1993a, 2008）。貢獻法是在特別場合或節慶，把非主流族群的英雄、節日、美食、服裝加到課程內，或在校慶時辦理園遊會，設置少數民族美食和服飾攤位。附加法是指不改變課程的基本結構，但額外加上非主流族群的內容、概念、觀點或主題，具體作法是把非主流族群讀物納入課程，或增加一門課的單元，或開設一門民族選修課。轉化法是指重新規劃課程的基本目標、結構和性質，讓學生從不同民族、種族、階級、宗教、性別的角度，來探討概念、事件、爭議、問題和主題。社會行動法是指導學生找出重要的社會爭議和問題，蒐集適當資料，澄清爭議的價值所在，分析可能的解決方法，作成決定，付諸行動，進行反省。

## 三、多元文化教育課程轉化方法的利弊

值得注意的是這四種課程轉化方法，不但是類別上不同，也顯示多元文化內容整合於學校課程的程度差異。每一種方法都有其優點，也有其缺點所在，進行課程轉化時必須清楚探究，配合時空環境及教學需求選擇合適的方法使用。

貢獻法最容易做，可快速把非主流文化內容和現行課程連結起來，讓非主流的英雄、節慶、美食、服飾成為學習焦點，教師備課較為容易，還可邀請非主流族群一起參與授課，讓學生感到新奇而有趣。但貢獻法容易流於零星或表象的教學和學習，選擇所要納入的非主流英雄和文化時也會受限於主流文化觀點，有時反而讓學生誤解非主流文化，強化原已存在的刻板印象。

附加法因為仍然尊崇主流文化和主流課程的地位，不挑戰其背後的政治、經濟和政治霸權，做起來不會有太大的反彈或阻力，但由於增加了更多非主流文化內容，教師需要較多的準備。附加法的缺點是非主流族群和文化仍不是課程的核心或普遍要素，學生還是從主流族群和文化的角度來學習，不易理解國家社會文化是由主流和非主流族群共構的事實，且附加的課程在時間不足時可能被揚棄，學生實際上學不到。

## 主題文章

相對地，轉化法重新組織課程結構，讓非主流族群文化和觀點進入學校課程之中，豐富課程內容，拓展學生視野，強化弱勢族群和文化的學習。轉化法要突破的限制是要建立共識，導引整個社會去認識非主流族群文化對國家社會發展的重要性，且要針對非主流文化做好研究發展工作，讓非主流文化得到深化及永續，做為課程轉化的基礎。而教師相關的專業發展也必須持續進行，惟有教師具備必要的知識和態度，才會去進行實質的課程轉化，有效地教導學生。

社會行動法關注的不只是教導學生學習知識和態度，更重要的是讓學生學習如何關懷社會、尋找問題、批判思考和行動，並具備資料蒐集、分析及反省的能力，能合作做決定及從事社會行動。社會行動可提升學生社會改革的效能感，但要投入較多時間和努力，且因社會問題和爭議通常都很複雜，學生能做的行動貢獻有其限度，而其中的矛盾和衝突也有可能引發家長、社區不諒解，對師生造成傷害，屆時效能感反而變成無能感。

### 四、多元文化教育課程轉化方法的運用

要注意的是，多元文化素養不單要學多元文化知識，更要學多元文化關懷和行動，發展民主和正義的社會（Banks, 2008）。由前述分析可見，各種方法都有其優點和缺點，但轉化法和社會行動法著眼於整體結構的根本改變，及社會問題和爭議的關懷及改革行動，重視廣泛而永續的課程改革，會是課程轉化的理想途徑。不過，這不意味貢獻法和附加法沒有價值，相反地，它們是易於使用、易於上手的課程轉化途徑，可當作課程轉化的起點、初步或嘗試，至少先做到非主流族群文化的課程納入（curriculum inclusion），若辦理成功，有助於強化後續課程轉化的積極努力和態度。為免貢獻法造成表象學習，課程轉化者可教導學生探討非主流族群英雄和文化的歷史社會背景及生活方式，進入到附加法所強調的轉化重點，在課程中增加非主流文化的讀物，或增加探討非主流文化的單元。在中小學階段，課程轉化可指導學生組織非主流族群文化相關社團或活動，鼓勵學生長期投入做更有深度的學習，在大學階段則可開設非主流文化相關的選修科目，指導學生修習。課程轉化進到更高層級的改革時，教師或課程設計者需具備更寬廣深入的非主流族群文化知識和能力，檢視課程中的適當單元，站在種族、民族、階級、宗教、性別等多元文化的角度，探討單元相關概念、主題、事件、爭議和問題，也可引導學生選擇可勝任的社會行動主題，深入探討其爭議和問題，尋找可能的解決途徑，訴諸改革的行動。

不過，多元文化課程轉化仍有許多阻力必須排除。首先是同化的意識型態仍然支配著社會的運作，如何讓非主流文化和主流文化一樣，也變成社會的主角呢？意識型態背後是權力的維護，多元文化課程同時也強調社會改造，如何讓社會接受政治、經濟和社會的改造以促成社會平等，又是一個難題。教師不

重視多元文化，或未具備非主流文化的知識和經驗，在教導多元文化時又受到教科書所宰制，或無法教其所不知的內容，而顯得有心無力。在各種重要的考試或測驗中，主流文化仍然是核心內容，非主流文化即使教了，也是只教不考，不受教師、學生和家長的重視，至於學校績效評鑑情況也是如此。對於非主流文化的研究經費和成果不足，以致沒有足夠資料可供課程轉化之參考。還有，主流文化支配的課程，不只出現在學校和大學，也存在於社會各個重要角落，諸如博物館、圖書館、藝術館、電視臺、廣播電臺、國家公園，因而只在教育體系改革，顯然力道有限。以上問題顯示，不單是教育工作者要努力改革，更重要的是社會各界配合投入才會有效。

### 五、對國內中小學課程轉化的意涵

國內中小學近來的課程改革以學習領域（簡稱學域）、學科、群科（高職）為主軸，兼及多元文化教育。多元文化教育改革於國內政治解嚴之後受到社會重視，以重大議題型態，利用全國性的課程綱要（簡稱課綱）進行課程轉化，一方面試圖消除過往威權體制下之單一文化宰制，二方面想積極開展多元文化的理念和實際。

#### (一)國內重大議題融入中小學課綱的做法

教育部於2001年公布國中國小九年一貫課綱，在語文、社會、數學、自然與生活科技、健康與體育、藝術與人文、綜合活動等七大學域外，設置資訊教育、環境教育、人權教育、兩性平等教育（後改為性別平等教育）、生涯發展教育、家政教育六大議題，要求融入各學域的課程教學中（教育部，2003）。

九年一貫課綱各議題都訂有議題課綱，其內容架構大體循著以下四類項目規劃：闡述基本理念、訂定課程目標和分段能力指標、建立融入七大學域與十大基本能力之對應表、訂定主要內容（包含核心內涵、學習目標、學習主題、建議融入的學域及內容說明等）。雖然規劃可稱用心，但實施以來，融入成效相當有限，其中的問題很多（張嘉育、葉興華、吳怡瑾，2010）。

2007年進行國中國小課綱微調，重大議題亦有小幅修訂，且又增加海洋教育的議題，變成七大議題（教育部，2008a）。七大議題要融入七大學習領域教學，期待國中小教育能與社會脈動契合，指導學生體驗社會現實，關心社會問題，關懷社會事件，進而促成社會改造，改善社會生活，且希望後續的配套措施包含補充編寫相關的教學示例、成立七大議題教育輔導團及強化各學習領域教育輔導團的議題融入能力、建立教科書議題審查指標、加強教師議題教學能力意識之專業發展等（莊明貞等，2007）。

## 主題文章

有別於國中小課綱對重大議題的詳細規劃，普通高中課綱（簡稱高中課綱）對議題的處理方式，只在總綱實施通則下規定：「各校應將生涯發展、生命教育、性別平等教育、法治教育、人權教育、海洋教育、環境教育、永續發展、多元文化及消費者保護教育等重大議題納入相關的課程中，並強化品德教育，期讓學生在不同的科目脈絡中思考這些議題，以收相互啟發整合之效。」（教育部，2008b，頁2）另在總綱教材編選的教材內容項下規定，重大議題的材料宜適度融入相關科目教材之編選（教育部，2008b）。

高中課綱的十一項重大議題，有六項和九年一貫課程的重大議題相同，但多出生命教育、永續發展、多元文化及消費者保護教育、品德教育等；國中的資訊教育和家政教育議題，在高中都列為必修科目。生命教育、生涯發展教育兩個議題在高中爭取到選修科目的必選地位。其它議題只能期待融入既有的必修選修科目或學校活動中教學。

### **(二)國內重大議題融入中小學課綱的問題**

分析重大議題融入課綱學域或學科教學的設計，在高中大部份是政策性宣示，告訴大家所含議題很重要，要求各學科教師融入教學之中；國中小則在宣示之外，尚規劃重大議題課綱，各議題課綱結構相同，但詳簡不一，再則，高中和國中小對議題的選擇和處置方式有很大差異。以國中小而言，議題課綱中訂有建議融入的能力指標，不時出現其項目數多於原訂學域能力指標的情形，顯得喧賓奪主。議題課綱站在議題角度思考，條列議題有關的大概念，必要的論述或整合不足，說服力也就有限。規劃者自身對議題可能很清楚，但被要求融入的學域專家、教師和教科書編者則不然。還有，要求融入及接受融入雙方的學術傳統和文化不同，所受學術訓練有別，學術地位和權力有異，這在議題融入上也會造成很大困難。

各議題的選擇是個爭論的問題，為何國中小原是六大議題後來又增加海洋教育議題？家政和電腦原來都是學科，在九年一貫課程被改變為議題，與其它議題比較顯然不同。為何高中是十一大議題？而其中之生命教育和生涯教育何以又能變成必選的選修課？社會上還有許多重大議題，如能源、災害、防毒、暴力、戰爭、貧窮、理財等，不勝枚舉，為何它們未成為課綱重大議題？目前的困境正是這些不勝枚舉的重大議題都來爭取成為課綱議題，課綱要如何容納呢？顯然，大家都要好好思考，把社會議題變成課綱議題這樣的改革途徑是否適切？許多議題不都該整合於現有相關學域或學科課綱內進行教學嗎？相關的論述是必要的。

### **(三)從美國經驗思考國內重大議題課程轉化的改進**



可見重大議題課程轉化方式有必要重新思量，加以改進。重大議題從字義上看是社會長期上很重要的事件、觀念、價值、爭議或問題，教師教導學生學習，可從根本上來帶動社會進行該議題有關的改革，中小學的社會學域或其下的學科內容，關係至為密切。若評估除了社會學域外還有其它學域（含學科）可肩負議題教育責任，則同時將議題相關內容融入，甚至可以替代社會學域或學科成為主要的教學學域或學科。在重大議題融入學域或學科課綱時，可考量班克斯（Banks, 1993a）所提出的四個課程轉化途徑，靈活運用貢獻、附加、轉化及行動的方法，但要能把轉化及行動的精神確實展現出來，讓學生學習從多元文化的角度來探討重大議題，同時能運用適合的研究方法提出解決問題的可行方案，付諸行動。

推動重大議題融入時要注意，議題的學術研究和議題在中小學施教是不同的取向，後者重在學習必要的知識和能力，而更重要的是態度和價值的改變，以便引發社會實踐行動。重大議題融入學域或學科，應重視議題研究者和學科專家、教科書編者、教師、行政人員及家長等的深入溝通，共商學域或學科融入重大議題的目標、內容和方法，建立交集，避免各說各話。實務上要注意適切選擇融入的學域或學科，分出主從，才易於執行。重大議題很多，彼此亦具有關聯性，故而有必要進行整合。

國內重大議題課程轉化有必要吸取國外多元文化教育課程轉化的經驗。揆諸國內跨國婚姻、新移民、財富兩極化、高齡化和少子化、宗教信仰、性別關係、身心障礙等問題的普遍性，中小學重大議題的選擇，宜注意種族、民族、階級、宗教、性別、年齡及身心特殊性的多元文化，在各級教育課程轉化予以落實。重大議題課程轉化宜提出具有說服力的理念和目標論述，有計畫地溝通協調、建立共識，才能被社會和教育界接受，成為課程改革的重點。重大議題課程轉化固然要把握多元文化教育消除偏見及補償補救的觀點，更要肯定及發揮多元性的教育價值。重大議題課程轉化必須兼顧中小學和高教領域，學生在中小學教育階段學習轉化課程，若繼續升學到高教機構，還要有機會加深加廣地學習。不過重大議題課程轉化要在各級學校推動，卻是一項大工程，一定要有縝密計畫和全心的投入，且要有永續發展的設計。重大議題的課程轉化絕不是單一社會範疇的事，種族、民族、階級、宗教、性別、性取向、身心特殊性等範疇環環相扣，各範疇單獨打獨鬥只推各自的課程轉化，是不明智且效果有限。

如班克斯（Banks, 1993b, 2004, 2007）所言，多元文化教育的改革要重視五個層面必須兼籌並顧，不只要重視課程內容統整的工作，還要重視知識建構過程，消除族群偏見，運用合作及適性的公平教育學（equity pedagogy），並強化校園多元文化、社會關係及民主參與。每個學校的特點和需求不同，舉凡所

## 主題文章

在地區，公私立、學制、類型、規模，都要善加評估，找到合適的資源，進行課程轉化的有效改革。

重大議題課程轉化需要由教師參與實施，要注意教師的重要性，教師專業發展和課程轉化相生相成，不論是中小學或大專校院，有效的教師專業發展，都可改變教師的能力和態度，促進重大議題課程轉化的創新設計、順利運作和成果效能。重大議題課程轉化應把教師當成能夠主動積極的教育工作者，他要有能力和意願忠實於課程轉化的共同理想和目標，但同等重要的是就學校和學生的特殊條件和需求進行課程調適和課程創制，即課程轉化在由上而下的必要課程改革規劃外，更應重視由下而上的課程轉化改革。對於教師實施課程轉化的各種阻力，學校評鑑、學校政策、校園文化、考試評量、績效考核、經費支持也要設法加以排除，才能落實課程轉化的理想。

重大議題課程轉化不單要在課程改革上下功夫，校園師生和職工的多元組成，提供學生實際互動和對話的生活及學習環境，也是很重要的課程轉化力量。課程轉化需要政府在法令、政策、制度、方案的整體改革和預算上支持，民間團體的參與協助、中小學和大學之間的互動和互助、校內外的合作，都是課程轉化成敗之所繫。課程轉化絕不能單從學校來做，社會各個面相同時進行改革才能澈底達成社會多元民主的理想和目標。

## 參、高教機構多元教育課程轉化

多元文化教育的推動不單在中小學，也進入到高等教育機構中。美國大學通識課程應該包含什麼知識，時有爭論，1960年代中葉之後爭論的焦點多環繞在種族、民族、階級、性別、性取向、年齡、身心障礙等等納入課程之事，到了21世紀爭論的不是應否納入，而是如何納入。這方面的討論常用多元文化主義(multiculturalism)、多元文化教育(multicultural education)、民族研究(ethnic studies)、多元教育(diversity education)等詞。其中多元教育的用詞被視為更具包容性，在高等教育界常被採用，指稱把傳統上被排除或呈現不足的各族群觀點放入課程之中，且在理念上由補償弱勢的觀點轉向於發揮多元價值的觀點。

### 一、高教機構多元教育的緣起及反對

二次大戰後美國大學學生愈來愈多元，這個改變和美國的立法密切關聯，包含1944年代的退伍軍人調適法案(The Servicemen's Readjustment Act)、1964年的公民權利法案(The Civil Rights Act)、1965年的移民法(The Immigration Act)、1972年的教育修正案第四章(Title IX of the Education Amendments Act)，

1990年的身心障礙美國人法案（The Americans with Disabilities Act of 1990），加上社區學院、婦女繼續教育方案、平等機會委員會等政策、制度和方案的建立，非傳統學生進入大學，大大改變美國大學生的種族、民族、社經、性別和身心障礙等身份的組成（Board, 2010）。學生組成改變對大學的影響是，必須因應學生特質和需求而調整課程，其中各界持續呼籲改革的是在課程中納入多元族群的觀點，即不只是學生多元、老師多元，課程也要多元，才能促進個人、社會及經濟的多元發展。有了多元觀點的課程才能深化學生的學習，讓學生體驗不同聲音和經驗，才能勝任多元社會的生活和工作，才能落實民主價值。

反對者認為有關各族裔美國人（含非裔、拉丁裔、墨西哥裔、亞裔等）、婦女、同性戀等議題，應留在政治場域中論辯，不要在大學開設課程。大學傳授的應該是經由嚴密方法探討而得的客觀知識和真理，且多元教育重視差異，不利於國家團結，在高教扮演的角色也不大（Board, 2010; Clark, 2002）。但反對歸反對，主張多元性納入課程的聲音很大，多元教育的推動也有很大進展，在60和70年代以新設特定族群的學系或學程為主，到了80年代之後，特定族群研究的知識有更多進展，及推向把新知識加入通識教育和主修課程的課程轉化改革，尤其是進到90年代，許多學院和大學從融入跨課程多元內容，導向開設核心課程，要求學生必修多元科目。

在高教領域，課程改革常採用融入（infusion）、統整（integration）、專攻（specialization）三種方式，這些方式都是重要的課程轉化途徑，但運用更有系統且能永續的轉化性方式尤其重要，那是能將學習經驗和課程目標連動改變的方式（Geriatric Social Work Initiative, 2010）。「融入」把改革主題的內容置入課程之中以影響學生學習，融入的面向可以是科目目標、內容、作業、教材、學習評鑑等等。「統整」是把改革主題和現行課程連結起來，其滲透性比融入來得小。「融入」和「統整」都屬於補充性的（compensatory），而不是轉化性的（transformative）。「融入」、「統整」都是外加於本來已完整存在的課程之中，像是閱讀教材、討論活動、外賓演講等等，學生的學習內容增加，但科目的教學和結構沒有改變，不求根本改變學習結果。「專攻」是指修習主副修學程中特定主題相關的科目，但學生可能深入探討特定主題，也有可能只是零碎片斷或孤立的學習。

固然統整、融入、專攻都具有課程轉化的功能，常為課程改革者所借助使用，但為達成長期及制度化的改變，課程改革採取能根本落實課程轉化的途徑也有其必要。轉化性方式把課程界定為一組預期學習結果相關的學習經驗，由於受到變遷因素影響，預期學習結果會改變，課程和預期學習結果之間也會出現不銜接的情況，轉化性的課程改革就是讓學習經驗再度與改變後的預期結果

## 主題文章

連結起來，即學習經驗與改革後的課程目標連動進行改變。課程轉化不只是開一門特定主題的課或訂一個模組，而是要發展出改變課程結構、組織、教學和學習結果的方式；課程轉化要確保學習經驗趕上時代且有彈性，容許革新和改變，學習經驗不是孤立的而是具有生命的。轉化性的課程轉化焦點在於，與特定主題有關的課程目標若有改變，課程就要安排學習經驗連結到預期結果。課程組織的方式是多元的，但重點不是在各自獨立的科目或課程的一部份上，而在於整體學習經驗和預期結果銜接的適切性，讓特定主題的學習擴散到所有相關的學習經驗中，支持永續改革的力道才會增加。

## 二、高教機構多元教育的課程建議

高教機構推動多元教育的改革和研究很多，其中美國學院和大學學會（Association of American Colleges & Universities, AAC&U）在1995年出版三份報告，探討美國學院和大學的多元和民主教育（The American Commitments National Panel, 1995a, 1995b, 1995c）；2011年再出版「多元和民主：高教和美國承諾」，主張並論述多元教育是需要持續關注的高教課題（The American Commitments National Panel, 2011）。這些報告中深入探討多元教育課程改革者，乃是「美國多元社會和大學課程－多元民主中的高等教育」研究報告，具有指標意義，影響很大（The American Commitments National Panel, 1995c）。1993年AAC&U成立美國承諾計畫全國委員會（The American Commitments National Panel, ACNP），啟動美國承諾計畫（American Commitments Projects）的探究。該計畫主要由福特基金會（Ford Foundation）資助，少部份由全國人文基金會（National Endowment for the Humanities）補助，委員會的成員包含該學會的執行副理事長和高級研究員，及來自全美大學的校長、副校長和專家學者合計17名，專長包含民族研究、婦女研究、哲學、社會學和社會福利、非裔美國人研究、歷史學、數學、高等和成人教育、科際整合研究、行政學等。為撰寫研究報告，特實施美國多元社會課程的「課程發展和教師發展計畫」，邀請93所學院和大學參與，找出報告擬提課程建議的相關實例。課程建議草案在1995年AAC&U年會與學術主管和大學教師討論，1994～5年間也在其它學會的全國性會議中討論，據以修訂及充實。

美國承諾計畫的目的，在尊重美國的多元族群組成並承認美國並未公平善待所有族群的事實下，探討如何充實美國民主傳統，對美國大學課程轉化及改革提出建議，這是美國此類探究的先鋒。該委員會主張美國大學應透過多元學習形式和跨校體驗的教育環境，培養學生成為美國社會有意義的現代公民，每個學生的教育應探索四項課程：「經驗、身份和抱負」、「美國多元社會和正義追求」、「正義追求經驗」、「主修、專精和學程中多樣性和關係多元的經

驗」(ACNP, 1995c, p.1)。這四項課程代表四個互補的學習形式——個人的、社會的、參與的、對話的，是一個強有力的多元民主課程，可用來教導大學生在界定當代社會情境時，把握其中的多樣性、模糊性及不可簡化的差異性。

### (一)經驗、身份和抱負

這項課程在指導大學生探討個人所繼承及建構的獨特複雜傳統、身份社群和重要問題。ACNP (1995c)認為，在大學，學生常學到貶低自己的文化，大學教他們忘記自身的特殊性和地方文化，讓新的抱負和希望取代從家庭帶著的一切。有時大學經由學生對傳統學習的省略，或是未能排除負面文化成見和媒體諷刺，而加速刪除自身文化根源的過程。但是幾乎在所有文化中，一個人最親密的身份是在家庭中學到的。個人在出生的家庭文化得到習慣的品味，學會母語，認識男孩女孩、年青人對老年人的義務、強者和弱者的關係，也在家庭中開始建立志向。在家這個場所，個人建立他與出生社區的連結，也形成各種範疇的族群身份。

多元教育把鼓勵學生探索起源和身份當成大學學習的基本學科。學生必須學習去理解其出生地，及其特定身份的社會關係，當新舊生命之間的關係連結起來，學生的新抱負才會變得愈強。當學生理解自己和型塑他們的社區，學生彼此之間的對話便成為追尋智慧的要素。

具體作法是在大學開設特定的課程，例如愛爾蘭史、非裔美國人經驗、墨裔美國人歷史、婦女研究、宗教研究等等科目或學程，探究不同傳統和經驗的特殊性和共同性。大學也可透過各個科目的部份內容來引領學生探索經驗和身份，例如美國經驗這個核心科目，要求學生撰寫及分享其民族自傳；一年級寫作科目，要每個學生寫出自己家庭的記敘文。要注意的是民族研究不是少數民族學生的事，婦女研究也不只為婦女學生等等。

### (二)美國多元社會和正義追求

這項課程在引導大學生廣泛探索社會不同的人並加以比較，特別關注其於美國民主社會中追求平等的各種成敗經驗。ACNP (1995c)認為，人們生在文化多元的社會，但彼此不認識對方的文化，不知道如何學習彼此的傳統。人們生活在一個民主社會，但很少致力於實踐民主的核心原則，或體會在美國民主架構中追求正義的不同奮鬥經驗。大學有機會去改善這些缺點，實現對社會的反省和和批判行動。

ACNP (1995c)建議，大學的通識教育課程至少要有一門美國多元社會和正義追求的比較和關聯科目，「比較」讓學生見識美國社會的多元經驗，「關

## 主題文章

聯」讓學生慎思自身觀點和其它人有何連結。專注、關係和連結是這些科目教導學生在協商式民主中生活的核心方法。這些科目應該在大學的前兩年開設，有的大學可能設置單一的必修課，有的大學可能開設一系列科目，描述美國社會中多元參與情形並加以比較。這些科目應該處理種族、民族、階級、宗教、性別等等的影響，進行包容和排除的比較分析和歷史分析。這些科目給學生的主要作業，應讓他們面對國家社會的多元經驗，也應該包含美國民主抱負和價值的分析，銜接多路線的美國民主多元歷史，認可這個國家對民主理想所具有的多價理解，鼓勵學生對過去、現在和未來美國民主抱負的廣泛和合作對話。

### **(三)正義追求經驗**

本項課程在引導大學生探討在美國發展個人潛能時所遭逢的系統限制，及在社區努力實踐正義原則、擴展機會、彌補不平等的經驗。ACNP（1995c）認為民主教育的要素是學會面對人類潛能充分發展的系統限制，不然，美國歷史和社會的探究，仍只是理論的、理智的、抽象的及未參與的。這項課程建議，主要是要讓學生浸淫於正義追求及導正社會不安的經驗中。正義追求經驗有別於傳統的社區服務，社區服務著眼於提供社區照顧或結合理論與實務，但正義追求則直接對焦於民主未落實的社區工作。

具體實例是：協助經費不足或設備不足的高中教師，教導瀕險學生的數學或基礎科學；與社區居民、公共住宅單位、地方銀行或都市計畫人員，共同去理解及改變居住歧視狀況；擔任政治取向組織的志願人員或實習生；在地方社區服務單位、部落單位、地方銀行或大都會公司的社區派遣部門，實習長程經濟發展計畫。

要讓學生實實在在地參與社區專注事項，大學或學系必須把指導學生參與的準備和視導整合於課程內，並計入教師的工作負荷中。大學或學系應在這些工作中加入反省、討論和回饋，以免經驗零碎化。更重要的是大學一開始就要和地方團體合作，商定共同關注的議程。與組成成員差異很大的團體一起工作，以形成共同議程，是多元文化民主博雅教育的重要成分。

### **(四)主修、專精和學程中多樣性和關係多元的經驗**

這項課程建議旨在引導學生廣泛參與各種形式的學習，以促進永續探索及評議社區不平等或重要爭議的能力。ACNP（1995c）建議教導學生面對產生衝突的差異或如何參與集體的問題協商，當中參與者會有很不同的意見或不易形成共同的理解。最好是讓學生參與自身感到有趣的社區實務，從中學習或奉獻，把經驗和教室所學結合起來。

ACNP (1995c) 認為發展關係多元的能力，最有用的也許是高階的科際整合科目，學生在不同的主題構想和探索方式中發現不連結或可能互補之處。透過差異來教導學習藝術，絕不是單一科目或高年級科目的事。關係多元能力要在廣泛的學習經驗中培養，透過這樣的課程得到在不同團體工作的多元機會，探討他人的多元觀點和信念來形成自己的詮釋，經由真誠對話來認知。ACNP (1995c) 認為惟有主修學程建立在通識教育所提供的基礎上，以適合主修學科和對修讀主修學科學生有意義的方式來促進，例如，透過專題設計、科技本位對話，才能發展出關係多元的藝術和能力。

重要的是學程和學系應讓學生針對他們最關心的學科練習協商對話，所有的畢業生必須學習聆聽別人的經驗和挑戰，探索多元求知方式，開放自己，從別人的貢獻中學習，修正自己的理解。同等重要的是透過主題滲入方式，去發現任何單一觀點的特定框架在解決複雜問題上都有其限制，一定要依賴對差異的認識來擴大理解。

### 三、高教機構多元教育課程轉化的進展、問題與趨向

1979 俄亥俄州 Denison University 最早要求學生的通識教育必修多元科目，其後多元課程逐漸發展，到1990年代已經相當普遍 (Board, 2010)。1992 年的全國性調查發現，34% 的美國學院和大學有通識教育的多元科目必修，其中12% 探討國內的多元性，29% 探討全球多元性，而57% 兩者兼容 (Light & Cureton, 1992)。接受調查的學院和大學約有三分之一開設民族研究或婦女研究的科目，54% 把「多元概論」列為學系科目開設。多元科目的開設有學制、公私立、大學性質及地區的差異。四年制、公立、研究型及中大西洋和西部地區的大學較為重視。

2000年，在ACNP提出高教課程建議報告的五年後，AAC&U做了全國性調查，發現54% 的美國學院和大學已有多元科目必修，接近1992年的兩倍，另有8% 即將開設，且有不斷擴張的趨勢 (Board, 2010)。其中，約四分之一的大學已經開設了十年以上，45% 在五到十年之間，地區差異還是相當明顯。58% 的學院和大學在通識教育中要求學生修一門多元科目，42% 要求修兩門或兩門以上。最普通的模式是要求學生自一個多元科目群組 (主要是非主流文化的科目) 必修一門。

多元教育在美國高教機構推動所出現的問題是，有的大學把它當成開一兩門多元科目的事，或就算開了幾個科目，彼此之間常出現目標和焦點不一致，這些課常放在通識教育課程中，與主修課程的垂直整合受到忽略，課程內容不去探討個人身份起源、忽略社會體系結構的不公、缺少追求社會公平正義的實

## 主題文章

踐和對話，且不重視學校活動和潛在課程的教育價值，忽視教師專業發展和共識建立的投入。課程轉化的努力便朝著這些問題去解決，而有幾個重要趨向（ACNP, 1995c; Board, 2010; Light & Cureton, 1992）。

### **(一)重視多元教育課程轉化的整體性**

高等教育不只在促進知識發展，更要開展穩定公平的民主社會。多元教育包含學生從入學到畢業之間學習發展所累積的經驗，各大學應研究如何整體規劃多元教育課程，注意通識教育和主修教育的關聯性，最後要能結合校內外經驗，處理真實的社會問題，要能批判思考、負責行動及跨族群協商。

### **(二)建立全系及全校的課程轉化共識**

多元科目列為通識教育課程開設，可影響到全校每個學生，但是要通過課程審查需得到校內多數教師的支持，較不容易。若列為學系科目來開設，系內教師人數少，溝通較為容易，一旦決定要開很快可開出來；但各系的決定不同，有的系開，有的系不開，學生學習多元課程的機會便零星分散。群組多元科目由各相關學系或學程開設，各學系學程教師具有專長者參與開課，廣度較大，較具彈性，課程審查易於通過，學生有選擇也易於接受，且所需要的教師專業發展較少。不過，開課教師之間需要好好溝通，建立多元科目的目標共識，才能發揮整體力量。

### **(三)重視多元科目必修或多元核心課程的設計**

既然多元教育課程轉化不是一兩個科目各自為政的事，有的學院或大學轉向於要求異文化的多元科目必修，有的要求檢討系統性的不平等和歧視，追求社會正義。若多元科目群組能緊密設計成為多元核心課程，較可保證大學生都學到多元文化，但這類核心課程的規劃需要配合辦理教師專業發展工作坊，並需要經由前導研究及試辦修訂的過程。

### **(四)建構多元科目或多元核心課程的共同範圍和目標**

有的學院和大學對群組多元科目，設定了共同範圍，包含「認識種族、種族主義和民族」、「偏狹及其對不平等的影響」、及「跨越種族、宗教、民族、階級和性別等範疇的比較」。有的著重於建立多元科目的共同目標，這些目標不單重視知識和能力，更重要的是關注倫理道德議題，分析系統或結構的不公、偏狹、歧視和限制。例如水牛城紐約州立大學提出下列可供參考的共同目標：探討當代和歷史上美國社會的種族、民族、階級、宗教和性別議題，開展博學多聞、積極主動的公民意識；理解美國社會結構不平等和偏見、排斥的因果關



係；擴展學生對當代爭論議題的批判思考能力及開放心胸；培養學生理解多元的未來願景及導向更公平社會的過程；指導學生自覺文化中個人所屬種族、民族、階級、宗教及性別的意義，理解這些多元範疇對他人的影響（Board, 2010）。

### **(五)重視通識課程和主修課程的多元教育垂直統整**

把通識課程和主修課程連結起來的垂直統整，是另一個多元教育課程轉化的重要趨向。有的大學規劃50多小時的核心課程，包含「美國經驗」和「美國兩難」的科目，一、二年級學生必修外，垂直延伸到四年級，讓學生得以發展高級分析能力，重複檢視議題。在四年級，學生利用所學洞見，在主修課程中解決重要社會問題，產生尖峰學習經驗。

### **(六)連結服務學習、聯課活動及潛在課程**

把通識教育多元科目連結於服務學習，或社區本位學習課程、聯課活動、潛在課程，培養學生更有見識、更有能力來實踐社會正義，是另一種課程轉化的趨向。有的大學實施公民教育和社區服務學程，結合社區服務和多元背景者，探究多元民主社會人們如何相處及如何落實平等永續。有的學院設計兩年17門以上的課，整合服務學習和學術科目，擴展學生的國家建設能力和正義承諾實踐。有的學院採取四年間以服務學習貫穿通識教育必修的設計。有的結合正式課程和聯課活動的教育方式，重視校園生活和學習環境的整合，充實教室的學習經驗。

### **(七)強調多元教育內容和方法的課程轉化**

另一個值得重視的多元教育課程轉化趨向，是從內容和方法上進行課程轉化。有的大學把國內多元性和全球多元性分開設計、分別選修的做法，改成結合國內外，在全球脈絡下教國內的多元狀況。整個改革注意到異文化的知識學習，但更重視在不平等社會中追求相互認可和平等，在複雜又具爭議的社會中生活和實踐，還要有系統地論辯民主的假定和意義。不論多元科目如何設計，跨族群比較及綜合的方法是很重要，例如單一族群（如黑人）跨範疇（如民族、階級、性別）比較，或單一範疇（如性別）跨族群（如各族裔美國人）比較。又如運用科際整合方法，採取合作和學生中心的教法，以促進團體對話和投入。

### **(八)加強多元教育課程轉化的研究和評鑑**

最後一個重要趨向是多元教育課程轉化的研究和評鑑。大多數學院和大學的多元教育課程轉化常處於邊嘗試、邊檢討改進的狀態下，不見得一開始就完全正確。在變動不居的高教環境中，應該要系統地進行機構、地方及全國性的

## 主題文章

多元教育課程評鑑，持續檢討多元教育課程的效能是必要的。課程轉化對族際態度、互動、對話、參與和理解是有用的，但也需要更有系統的長期投入和研究（ACNP, 2011; Zirkel, 2008）。

### 四、對國內高教重大議題課程轉化的意義

國內包含多元文化教育在內的重重大議題課程轉化，切不可遺漏高教階段。國內高教機構重大議題課程轉化，要把握美國高教多元教育改革中，所實施的個人、社會、參與、對話這四種互補的學習形式，教導學生認識自己的經驗身份和抱負，理解多元社會和正義追求理想，體會正義追求的經驗，並在多元社會中和不同族群對話共事。重大議題課程轉化宜包含知識、技能和情意三方面的目標，學生不但要學習非主流文化的知識，也要學習對觀念、價值、事件、主題、議題和問題的批判思考和反省能力，且要深入探討其中涉及公平、正義、平等、民主等倫理道德的議題，協調合作投入於理想的實踐，打破不平等，造就更公平的社會。

國內高教機構對重大議題的課程轉化，可採美國高教常用的融入、統整、專攻和轉化（學習經驗和改革後的課程目標連動）等課程設計型態，重視由通識教育課程轉化途徑進到主修專業課程轉化途徑，並在專業課程學習中連結社會服務或進行社會本位學習，進而改革社會，促進社會公平和民主。課程轉化應把非主流文化的觀點、價值、事件、主題、議題和問題融入於相關的課程中，進行統整的教學，為求課程中相關科目步調一致，宜建立共同目標和策略，進行科際整合，才能發揮最大的力量。

國內高教機構的重大議題課程轉化，不宜限於正式課程上努力，還要利用非正式課程的管道，包含競賽活動、社團活動、輔導活動及慶典活動，且學生生活和學習環境的潛在課程也很重要。重大議題課程轉化固然要重視理想課程轉化到正式課程的過程，還要重視正式課程到教師知覺課程及運作課程的轉化，以及學生的實際學習經驗，務期整個轉化過程完整流暢，學生學習到預期的學習經驗。

國內高教機構重大議題課程轉化的設計，亦可採取美國中小學多元文化教育所用的貢獻、附加、轉化及行動等方法，把包含非主流文化在內的重重大議題加入主流課程中，進到在課程結構上進行根本的調整，讓主流和非主流的事件、價值、觀點、主題、議題和問題都成為課程的核心，更進一步運用社會行動導向學習方式，把理想在行動中落實，學習解決問題的途徑。此外，還要參酌美國中小學多元文化教育課程轉化落實配套措施的作為，及其解決問題的途徑。

## 肆、建立課程轉化整合探究概念架構

接著要從包含多元文化教育在內的重大的議題課程轉化，延伸到整體課程改革的課程轉化來思考，同時結合中小學和大專校院多元文化教育課程轉化的方法和課程決定層級的課程轉化。國內課程決定層級課程轉化的探討，已累積不少理論和實務的探究（吳俊憲、吳錦惠、張芝菁、張育詮，2012；林碧雲，2009；張芬芬、陳麗華、楊國揚，2010；高新建，2004；陳伯璋，2005；游家政，1998；黃政傑，1991；黃嘉雄，2002；黃鴻文、湯仁燕，2005；黃譯瑩，2000；廖鳳瑞、李昭瑩，2004；劉美慧，2003；歐用生、黃騰，2007；鄭青青，2002；簡宏江，2004）。有的著眼於課程決定學理和議題的探討，指出國內課程決定層級劃分，以教育部做為課綱制定機關（目前都是修訂），一旦作成改革決定即公布實施期程，由地方政府（含直轄市和縣市）和學校執行，教師在各班級進行教學，以改變學生的學習經驗。有的探討課程實施的相關配合措施，指出新課綱宣導、教材編審選用、師資培育、教師研習、法規修訂、組織調整、圖儀設備、經費編列等，如何支持各層級課程決定得以順利進行課程轉化。課程決定層級之間的課程轉化探究，出現在各個學域或學科，有的著眼於理想課程如何成為正式課程，即成為課綱的內涵，其中的決策過程如何；有的著眼於課綱如何轉化為教科書內容，探討相關的教科書編寫和審定過程如何落實課綱的總綱和學域、學科、群科課綱之精神；有的探討學校如何根據課綱的要求和彈性規劃校本課程；有的著眼於教師如何知覺課綱，如何選用教科書，如何進行教學；有的著眼於學生在教學過程中如何詮釋和開展自己的學習經驗。

這當中，隨著政治解嚴後國內社會自由、民主、開放、多元的變遷，課程鬆綁政策讓基層學校教師具有較大的課程轉化空間，中小學課綱訂定時在傳統的選修課程彈性外，提出彈性學習節數的規劃，促進校本課程發展，由各校自選教科書版本、並可自編教材，期各校都能建立合乎學生需求的課程特色。大專校院在大學自主的潮流下，亦爭取到大專課程自主的空間，大專教師的課程決定權責更加擴大。這時課程實施不單是忠實的觀點，而是調適學校教育特色及師生需求的觀點，或是自行研發校本課程的創制觀點，因而學校教師在課程轉化上的權責益加重要，如何強化教師的課程設計與發展能力成為成敗關鍵。在這個思維之上，茲提出課程轉化整合探究的概念架構如圖1。

### (一)兼顧中小學和大專校院課程改革在各個課程決定層級的課程轉化

圖1中心分成中小學和大專校院兩部份，課程改革要落實課程轉化需要兼顧中小學和大專校院，兩者都循著課程決定的層級進行，大致上是教育部、地方政府、學校（或大專）、教師和學生。中小學正式課程是由教育部訂定課綱做為規範，但社會層級包含政府機關、公民營企業、民間團體、大學和研究機構

## 主題文章

等，會提出其理想課程，供教育部層級決定辦理或參考。大專校院課程自主性高，但仍難免受到中央和地方政府直接、間接的影響。



圖1 課程轉化整合探究概念架構

註：圖1中**黑體字**為有待成立的組織，*斜體字*為有待觀察其功能運作和成果的組織；雙箭頭直線代表雙向關係，縱虛線代表雙向間接影響，縱實線代表雙向直接影響。

## (二)中小學教育的課程循著教育部、地方政府、學校及教師等層級進行轉化

以十二年國民基本教育課綱的訂定機制為例<sup>1</sup>，教育部層級係先由國家教育研究院負責研發，經由課程研究發展會提出課綱修訂草案，送課程審議會審議通過後，再由教育部發布實施。由於教科書對教學影響很大，教育部建立了教科書審定機制，學校自審定通過的教科書選用。國家教育研究院剛成立不久且資源有限，課程研究發展會、課程審議會剛要開始運作，其組織和功能有待確立，其效果尚待觀察並作必要的改進。接著地方政府（包含直轄市和縣市政府）要求轄下中小學實施新課綱，並與教育部分工提供學校各項配套措施的支持，另外地方的課程改革需應經由地方教育審議會或課程審議會審議通過才可實施。現階段地方政府欠缺課程研發機制，未來應建立起來，對地方課程改革及課程轉化進行有效的探討。學校層級依照教育部及地方政府的要求，實施新課綱，其課程實施計畫或自行創新的課程改革需經由學校課程發展委員會審議通過，委員會下有學域、學科教學小組、學科教學研究會或年級會議協助。

目前學校課程研發均屬於臨時任務編組，有待建立有效且永續的機制。教師層級由個別教師進行各科教學，或由教師協同教學，並經由教師研究發展社群、專業發展社群進行必要的課程研討和研究，以促進教師對課程的理解和實施成效。其中之教師專業發展社群和教師研究發展社群，都是創新的構想，其制度化有待努力。學生層級則參與課程學習獲得學習經驗，或參與社團活動、自主學習，對其學習成果需要更加重視。

## (三)大專校院課程自主，對課程轉化負起主要責任，但仍宜參考教育部及地方政府層級的課程改革意見

國內大專校院課程自主，但社會層級常提出其理想課程給教育部，或直接建議各大專校院參考辦理，而教育部層級也會以高教政策、法律和行政規定、研究結果去影響課程改革，或經由專案經費補助、高教評鑑機制，要求學校進行課程轉化。地方政府對轄區內大專校院的課程有時會有建言和影響，尤其是非正式課程更是如此；另外，地方政府設立的大專校院，受到地方自治法規及地方政府要求配合施政和地方各項需求進行課程轉化的影響，較其它大專校院來得大。大專校院層級為高教領域主要的課程決定機制，其中大學有校院系（或所、學程）三級課程委員會，另設有通識教育課程委員會進行課程決策，並以

---

<sup>1</sup>為推行十二年國民基本教育，教育部在各界呼籲下開始進行十二年國民基本教育課綱之訂定，以符應新國教之需求。新課綱之訂定將在教育部成立課程審議會負責課綱審議，在國家教育研究院成立課程研究發展會負責課綱之研究和發展，本年度（2013）課程研究發展會已經開始運作。

## 主題文章

教務會議做為課程實施和管理的行政機制。現階段各大學較為欠缺的是課程研究發展機制的建立和運作，可採取校本方式推動，必要時可跨校研發，仍有待未來予以強化。大專校院層級之下的教師層級和學生層級與中小學類似，只是大學師生的自主權較大。

### **(四)中小學和大專校院可參考美國中小學多元文化教育及大學多元教育採取的方法進行課程轉化**

中小學進行各課程決定層級的課程轉化時，可採用貢獻法、附加法、轉化法、行動法，高教機構可採用融入、統整、專攻、轉化（學習經驗與課程目標連動）等方法，兩者亦可採用其它整合或創新的方法。課程轉化方法的選用需視課程改革的情境和性質而定，包含國內外社會變遷、教育改革及校內外條件和環境、學域/學科/群科（職校）/科系（大專）性質，並宜注意各種課程轉化方法的利弊和改革趨向。

### **(五)課程轉化宜規劃多元的學習經驗，並採取適切的課程實施觀點，做好配套措施，以求落實**

各層級的課程轉化應包含個人/社會/參與/對話的學習經驗，可能採取忠實/調適/創制的立場，對課程進行增減或改變。各個課程決定層級的課程轉化，都需要注意做好相關配套措施，包含課程改革宣導、教材編審選用、師資培育及教師培訓、法規修訂、組織調整、圖儀設備購置及空間利用、學校行政人員和教育行政人員的研習等等。

### **(六)由上而下的課程轉化仍屬需要但宜改進其缺失**

傳統上中小學課程改革常採用由上而下為主的課程轉化模式。此一改革模式把主要的課程轉化權責劃歸上層的教育主管機關，以課綱的訂定或修訂做為核心，要求下位層級機構忠實地改革。在這種課程決定層級的權力分配模式下，理想課程的課改議題，其課程轉化都從課綱修訂這個關卡開始，在總綱得到肯定而納入，其次，學域/學科/群科課綱委員會先做課程轉化，把重要學科知識技能和重大社會議題納入課綱，再次是教科書編者在編輯教科書時會做另一層課程轉化，到了學校，教師再進行知覺和轉化。各學域/學科/群科課綱委員對重大議題觀點、態度和作為，需視屬性是否相符合而定，且比較可能採取貢獻或附加的課程轉化模式，較少改變自身的學域、學科或群科課程結構來接納重大議題。大專課程改革分校科、校系或校院系等層級，固然要讓科系具有最大的自主空間，但校級的對全校課程改革目標、架構和原則的規劃，仍屬必要。

### **(七)採取由下而上的模式進行課程轉化十分重要**

不過，中小學課程改革也可採取由下而上的模式來進行課程轉化，即直接由教學的最前線開始，只要教師接納改革，願意主動進行課程轉化，立即可影響學生學習，不用經過層層轉化。有許多新興課改未及事先規劃，運用由下而上的模式進行課程轉化是必要的方式。各校教師以校內或校際合作型態，進行新興課改的課程轉化，以校本需求為核心，評估所要轉化的課改，規劃實施方法、並落實於教學之中，評鑑具體的學習成效，再運用適當方式分享課程轉化經驗。在課程轉化計畫及其實施過程中，教師可能發現課程轉化問題，評估所需要的協助，再由學校、地方政府或教育部提供。既如此理想課程可直接經由學校和教師的課程決定管道進入教學過程之中，實際產生課程轉化，教師變成課程轉化的設計者和實行者。既如此理想課程可直接經由學校和教師的課程決定管道進入教學過程之中，實際產生課程轉化，教師變成課程轉化的設計者和實行者。大專校院的課程改革和課程轉化由科系和教師主導，再往上發展，亦屬值得推動的方向。

### (八)宜特別注意課程轉化過程中教師的地位和角色是為關鍵

不論用由上而下或由下而上的方式，不論課程轉化的課改焦點為何，教師的參與攸關課程轉化成敗 (Green, 2007)。教師在課程轉化時會過濾課程改革，採取的過濾網有社區價值與期望、學生需求興趣能力及角色、教育環境中班級組織材料行政的支持與限制，及自身對何為適切的教學計畫之觀點 (Saylor et al., 1981)。教師的課程轉化會有阻力存在，有許多是來自於外部因素，例如教師聘用或升等時未考量課程轉化的努力，經費的限制、機構政策和程序背道而馳、教師同時面對的要求和關注太多，教師內部因素主要則為動機和經驗方面，例如缺乏個人經驗和全球跨文化能力和興趣、對異文化有偏見或恐懼等 (Andreasen, 2003; Dewey & Duff, 2009; Green, 2007)。這些都是課程轉化時有待突破的。

## 伍、課程轉化研究的重要方向—代結語

本文所提課程轉化的整合探究概念架構顯示，未來課程轉化有幾個重要的研究焦點。首先，社會層級的理想課程如何形成，又如何影響其它各層級的課程決定？其次，可探討教育部國家教育研究院、課程研究發展會、課程審議會等課程轉化機制的組織和運作，是否發揮良好的課程轉化功能。再次，可探討課程研發機制在地方和學校如何有效地建立起來，並順利運作。其四，可探究各層級課程決定所作的課程轉化具有何一致性和歧異性，找出其中的成果和問題。其五，可探究各層級課程轉化方法及其運用過程、效能和問題。其六，探

## 主題文章

究由上而下和由下而上兩種課程轉化途徑，分析兩者的成效和問題，找出兩者整合運作的時機和方式。其七，探究各種影響勢力如何在課程改革和課程轉化的過程中介入，採取何種策略，又有何成效？其八為探究各課程決定層級的課程轉化過程中，如何運用忠實、調適和創制的觀點進行改革。其九，探討課程轉化時，個人/社會/參與/對話等學習經驗如何具體安排，其效果如何？最後，探究影響課程轉化效果的配套措施，分析實際的困難和改革方向。以上這些研究方向之建議，都可就某一課程改革在某一教育階段的課程轉化進行探討，也可就某一學域/學科/群科/科系（所、學程）的課程轉化進行研究，或者進行跨教育階段的探究。期待本概念架構引出的研究方向建議能產生具體研究成果，裨益於各課程決定層級的課程轉化行動與成效。

## 參考文獻

吳俊憲、吳錦惠、張芝菁、張育詮（2012）。**高中課程綱要實施配套措施之研究—後期中等教育高中課程發展基礎研究整合型計畫子計畫三**。國家教育研究院委託之專題研究報告。新北：國家教育研究院。

林碧雲（2009）。**社會學習領域教科書內容編製邏輯之研究**（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學教育研究所，臺北。

高新建（2004）。落實的課程願景或美麗的課程幻影：發展以學習者為中心的高品質國民中小學課程。載於高新建主編，**課程綱要實施檢討與展望（上）、（下）**（頁 41-104）。臺北：師大書苑。

張芬芬、陳麗華、楊國揚（2010）。臺灣九年一貫課程轉化之議題與因應。**教科書研究**，3(1)，1-40。

張嘉育、葉興華、吳怡瑾（2010）。**學校本位課程與重大議題探究—中小學課程政策之整合研究子計畫二**。國家教育研究院籌備處委託之專題研究報告。新北：國家教育研究院。

教育部（2003）。**92年國民中小學九年一貫課程綱要**。取自 [http://140.111.34.54/EJE/content.aspx?site\\_content\\_sn=4420](http://140.111.34.54/EJE/content.aspx?site_content_sn=4420)

教育部（2008a）。**97年國民中小學九年一貫課程綱要（100學年度實施）**。取自 [http://140.111.34.54/EJE/content.aspx?site\\_content\\_sn=15326](http://140.111.34.54/EJE/content.aspx?site_content_sn=15326)

教育部（2008b）。**普通高級中學課程綱要**。臺北：教育部。



- 莊明貞、何榮桂、高翠霞、張子超、王大修、湯梅英、黃能堂、洪久賢、方德隆、張郁雯、林碧雲、龍芝寧、刑小萍（2007）。**微調國民中小學重大議課程綱要技術報告**。教育部國民教育司委託之專題研究報告。臺北：教育部。
- 陳伯璋（2005）。從課程改革省思課程研究典範的新取向。**當代教育研究**，**13**(1)，1-34。
- 游家政（1998）。再造「國民教育九年一貫課程」的圖像——課程綱要的規劃構想與可能問題。**教育資料與研究**，**26**，4-18。
- 黃政傑（1991）。**課程設計**。臺北：東華。
- 黃嘉雄（2002）。**九年一貫課程改革的省思與實踐**。臺北：心理。
- 黃鴻文、湯仁燕（2005）。學生如何詮釋學校課程。**教育研究集刊**，**51**(2)，99-131。
- 黃譯瑩（2000）。「開放」之後，九年一貫課程中教科書的再建構：以社會學習領域為例。**師大學報**，**45**(2)，17-36。
- 廖鳳瑞、李昭瑩（2004）。當孩子與老師運作的課程相遇——幼兒經驗課程的個案研究。**師大學報教育類**，**49**(2)，89-112。
- 劉美慧（2003）。多元文化課程轉化：三個不同文化脈絡之個案研究，**教育研究資訊**，**11**(5)，3-28。
- 歐用生、黃騰（2007）。「銜接」課程統整的理論與實踐：以臺灣九年一貫改革下的教師觀點為例。**課程研究**，**3**(1)，1-28。
- 鄭青青（2002）。**幼兒經驗課程之個案研究**（未出版之博士論文）。國立臺灣師範大學家政教育系，臺北。
- 簡宏江（2004）。九年一貫課程政策的執行困境與對策：政策設計觀點。**教育政策論壇**，**7**(1)，19-4。
- Andreasen, R. J. (2003). Barriers to international involvement. *Journal of International Agricultural and Extension Education*, *10*(3), 65-69.
- Banks, J. A. (1993a). Approaches to multicultural curriculum reform. In J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (2nd ed.) (pp. 195-214). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

## 主題文章

- Banks, J. A. (1993b). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of research in education* (vol. 19, pp. 3-49). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Banks, J. A. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed.) (pp. 3-29). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Banks, J. A. (2007). Approaches to multicultural curriculum reform. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (6th ed.) (pp. 247-269). Hoboken, NJ: Wiley.
- Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education* (4th ed.). Boston, MA: Pearson Education.
- Board, J. (2010). *Multiculturalism in higher education-demographics and debates about inclusion: An aerial view of national diversity requirements*. Retrieved from <http://education.stateuniversity.com/pages/2253/Multiculturalism-in-Higher-Education.html> Requirements
- Brophy, J. E. (1982). How teachers influence what is taught and learned in classrooms. *The Elementary School Journal*, 83(1), 1-13.
- Chasteen, S. V., Perkins, K. K., Beale, P. D., Pollock, S. J., & Wieman, C. E. (2011). A thoughtful approach to instruction: Course transformation for the rest of us. *Journal of College Science Teaching*, 40(4), 24-30.
- Clark, C. (2002). Effective multicultural curriculum transformation across disciplines. *Multicultural Perspectives*, 4(3), 37-46.
- Collins, P. H. (1991). On our own terms: Self-defined standpoints and curriculum transformation. *NWSA Journal*, 3(3), 367-381 °
- Dewey, P., & Duff, S. (2009). Reason before passion: Faculty views on internationalization in higher education. *Higher Education*, 58, 491-504. DOI: 10.1007/s10734-009-9270-z
- Eisner, E. W. (1979). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New York, NY: MacMillan.

- Eisner, E. W. (1994). *Educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (3rd ed.). New York, NY: Macmillan.
- Geriatric Social Work Initiative. (2010). *Curriculum change*. Retrieved from [http://www.gswi.org/educational\\_resources/change\\_curriculum.html](http://www.gswi.org/educational_resources/change_curriculum.html)
- Glatthorn, A. A., Boschee, F., & Whitehead, B. M. (2009). *Curriculum leadership: Strategies for development and implementation* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Goodlad, J. I. (1979). The scope of curriculum field. In J. I. Goodlad & Others (Eds.), *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Grant, C. A., & Sleeter, C. E. (2007). *Turning on learning: Five approaches for multicultural teaching plans for race, class, gender and disability* (4th ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Green, M. F. (2007). Internationalizing community colleges: Barriers and strategies. *New Directions for Community Colleges*, 138, 15-24. DOI: 10.1002/cc.277
- Hein, S. G., & Riegel, C. D. (2011, July). *A systematic model for program evaluation and curricular transformation: A tale from the trenches*. Paper presented at the 2011 Conference of the International Council on Hotel, Restaurant, and Institutional Education. Retrieved from [http://scholarworks.umass.edu/refereed/ICHRIE\\_2011/Friday/11](http://scholarworks.umass.edu/refereed/ICHRIE_2011/Friday/11)
- Licari, F. W. (2007). Faculty development to support curriculum change and ensure the future vitality of dental education. *Journal of Dental Education*, 71(12), 1509-1512.
- Light, R., & Cureton, J. (1992). The quiet revolution: Eleven facts about multiculturalism and the curriculum. *Change*, 24(1), 24-29.
- Major, C. H., & Palmer, B. (2006). Reshaping teaching and learning: The transformation of faculty pedagogical content knowledge. *Higher Education*, 51, 619-647. DOI: 10.1007/s10734-004-1391-2
- McNeil, J. D. (2006). *Contemporary curriculum in thought and action* (6th ed.). Hoboken, NJ: Wiley.

## 主題文章

- Niehaus, E., & Williams, L. (2012, April). *The role of faculty development in curricular transformation for internationalization*. Paper Presented at the 2012 American Educational Research Association, Vancouver, Canada. Retrieved from [http://www.education.umd.edu/international/CurrentInitiatives/GATE\\_Y2/The%20Role%20of%20Faculty%20Development%20in%20Curricular%20Transformation%20for%20Internationalization.pdf](http://www.education.umd.edu/international/CurrentInitiatives/GATE_Y2/The%20Role%20of%20Faculty%20Development%20in%20Curricular%20Transformation%20for%20Internationalization.pdf)
- Rosenfelt, D. S. (1994). Definitive issues: Women's studies, multicultural education, and curriculum transformation in policy and practice in the United States. *Women's Studies Quarterly*, 22(3/4), 26-41.
- Saylor, J. G., Alexander, W. M., & Lewis, A. J. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning* (4th ed.). New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Schuster, M., & Van Dyne, S. (1984). Placing women in the liberal arts: Stages of curriculum transformation. *Harvard Educational Review*, 54(4), 413-429.
- The American Commitments National Panel. (1995a). *The drama of diversity and democracy: Higher education and American commitments*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
- The American Commitments National Panel. (1995b). *Liberal learning and the arts of connection for the new academy*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
- The American Commitments National Panel. (1995c). *American pluralism and the college curriculum: Higher education in a diverse democracy*. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
- The American Commitments National Panel. (2011). *Diversity and democracy: Higher education and American commitments* (2nd ed.). Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
- Zirkel, S. (2008). The influence of multicultural educational practices on student outcomes and intergroup relations. *Teachers College Record*, 110(6), 1147-1181.

# **The Exploration of an Integrated Investigation Conceptual Framework for Curriculum Transformation**

**Jenq-Jye Hwang**

The topic of curriculum transformation (CT) is very important in curriculum reform and research. Currently, two directions are frequently emergent but also taken separately by reformers and researchers sometimes to lead to different jobs. One is the multicultural education CT, the other is CT of curriculum decision-making levels. Beginning with an analyzing the meaning of CT, this paper explores its related theory and practice in multicultural education as well as in diversity education. It also looks for its possible inspirations for Taiwan's curriculum reform nowadays. Finally, an integrated investigation conceptual framework was brought up for CT with some research questions recommended for further studies.

Keywords: curriculum transformation, multicultural education, diversity education, curriculum decision-making levels

Corresponding Author: Jenq-Jye Hwang, Chair Professor, Graduate Institute of Education, Providence University

主題文章