

課程研究的趨勢與方法論問題

甄曉蘭

近年來，國內課程研究的發展相當地快速蓬勃，但研究成果並不盡理想。鑑於此，本文特別透過回顧當代國內外課程研究的趨勢，及分析 89~93 學年度國科會補助課程研究計畫的成果，來檢討國內課程研究的議題選擇與方法論問題，希冀能提醒課程研究者慎選課程研究議題與方法，並且加強方法論的基礎、研究設計的嚴謹度、研究分析的深度，以提升研究成果報告的品質與價值。文中，作者針對相關方法論問題，除了提出批判性的檢討，亦積極提供相關建議作為改進課程研究之參考。

關鍵字：課程研究，課程趨勢、方法論問題

作者現職：國立台灣師範大學教育學系 教授

壹、前言

隨著人文社會科學「研究典範」的轉移，教育研究亦呈現出典派林立、方法多元的形勢。在相關研究理論與方法不斷地推陳出的過程中，「課程研究」自然也變得更活絡自由，方法設計不再侷限於「實徵」(empirical)、「科學」(scientific)、「邏輯實證」(logic-positivist)的思維邏輯與操作技術，而所關注的焦點也不只是停留在課程計畫、活動或結果的相關理解問題上，舉凡有關目的、價值、信念、興趣、想法、感覺、經驗、內容、學科、權力、政治、文化...等，以前被視為無法建立操作型定義、無法測量的議題，現在都成為可以接受、甚而大為流行的研究焦點。或有學者從課程文本的觀點，來呈現當代的課程研究的論述趨勢(Pinar, et al., 1995)，也有學者從混沌理論觀點或萬花筒般的各種變化觀點來重新詮釋課程(Doll, 1993; Slattery, 1995)，多少都反應出當代課程研究領域在「後現代」脈絡之下，形成了一股拒絕專斷、包容差異的多元表述特質(參見甄曉蘭, 2004)。換句話說，就當前的課程研究氛圍與發展趨勢而言，研究者在研究方法與探究議題的選項上，享有極大的自由發揮空間。也正因為如此，對各種課程研究有關於「方法論問題」(methodological issues)和「選擇的責任」(responsibility to choose)的探討與釐清，就變得相當的重要(Walker, 1992)，否則，各種多元的選擇，也只會導致方法應用上混淆不清和無從判斷的窘境，甚而造成學理分析上眾說雜陳及結果討論所憑無據的困局。

為掌握課程研究趨勢，使課程研究更具意義與貢獻，除了要敏銳地體察社會變遷的脈動對課程實踐的衝擊、充分地理解學術思潮的發展對課程研究的啟示之外，更需要對課程研究的方法發展有所理解與反省，才有可能掌握重要、具潛力的研究方向與議題，並且得以充分

運用適切合宜的方法，前瞻性地開發出具有實務改進效益、學術創新價值的課程研究。近二、三十年來，國外教育學術研究圈相當重視研究方法論上的「反省」與「自覺」，但國內學界則較少關注到「研究理論」的探本溯源與「方法實踐」的反省批判。就國內近十餘年來的課程研究而言，可說是相當的蓬勃，在新興時髦研究議題的跟進上，似乎呈現出一種交相競逐、不遑多讓的態勢，但是若深入解析相關研究的成果，在理論建構方面的貢獻或實務改進層面的影響，卻都不盡理想，或有必要認真思考相關研究議題的掌握，並且重新檢視研究方法的設計與執行。基於此，本文將透過回顧當代國內外課程研究的趨勢及分析 89~93 學年度國科會補助課程研究計畫的成果¹，來檢討國內課程研究的議題選擇與方法論問題，或許能激盪出一些反省思考，好重新整理出一些有發展性的課程研究議題，並且重新架構出合理嚴謹的課程研究方法論基礎，相信藉著研究議題及方法論的加強與擇宜，必能改進課程研究的品質、提升課程研究成果的價值。

貳、「課程研究」範疇與方法問題的再思

「課程研究」並不是一個容易討論的議題。因為「課程」是一個不斷演繹更迭的概念，隨著其意義指涉的不斷地擴充，再加上後現代「跨越藩籬」(boarder crossing)的論述思維(Giroux, 1992)，使得「課程」與「教學」(pedagogy)很難切割地清楚，不斷有交互流動的概念衍生出來，想要清楚勾勒出「課程研究」所含涉的領域，還真是不容易。而「概念重建」學者的課程批評與論述主張，更融入了當代思潮，對課程的理解有了許多新的解析，整個課程研究領域所探究的議題似乎也擴大至無所不包的範疇，產生了各式各樣課程論述文本，更為課程研究增添了萬花筒般地變化觀點，也讓時至

1 本文改寫自 2005 年發表於國科會委託國立台南大學舉辦之「94 學年度教育學門課程與教學領域專題研究計畫成果研討會」論文：『課程研究方法論』。分析時，94 學年度國科會專案仍正在進行中，缺乏研究結果報告相關資料，所以僅處理 89~93 學年度間五年的研究報告資料。

今日的課程研究，儼然有「百家爭鳴」、「百花齊放」的蓬勃氣象，卻也有「眾聲喧嘩，各說各話」、「目不暇給，眼花撩亂」的紛擾局面。

另外，所謂的「研究」，亦有其方法論的遞變與技術的更新，隨著當代典範之爭背後的歧異觀點，往往牽引出不同的研究思維與方法的應用。過去三十餘年來，由於教育研究對於實證典範所呈現出的理論困境及「量化方法」的濫用與誤用感到不滿，許多有識之士致力於建立新的研究典範，來超越傳統「經驗—分析」的限制，不但融合不同領域的方法特長（如人類學、社會學等），聚焦於「闡釋性」、「質性」研究理論的發展，為教育研究注入了許多新的元素。課程研究順勢發展下來，也紛紛開展教室觀察研究、結構性訪談、文本分析及歷史研究等，更有研究企圖超越闡釋範疇，關切族群、性別、教師主體、文化等社會改革議題。在課程研究方法論的選擇方面，出現許多不同的途徑，諸如：田野調查、人種方法論、俗民誌、個案研究、行動研究、生活史及內容分析等等。但令人遺憾的是，在研究方法論典範轉移所帶來的質性研究風潮下，課程研究領域出現了不少盲目「追求時尚、擁抱流行」的現象，雖是殷切突破、努力發揮，卻是存在著許多模糊概念與龐雜不一的分類，常常因著未能掌握各種不同研究途徑的精神與特色，產生了許多「質性方法」的濫用與誤用情形，自然，也造成了課程理論建構上的困境。

「課程研究」涵蓋了「課程」與「研究」兩層複雜指涉的概念與實務，在處理方法論問題時，確實不容易訂出明確的方法選擇判準。既要釐清所欲探索課程議題的屬性、範疇、組成元素、脈絡關係及研究目的，從而決定適當的方法；又要覺知研究者本身所秉持的方法論立場、研究知能與素養、研究企圖(research intentions)及研究倫理與政略(research ethics and politics)，進而確保研究執行方式的嚴謹有效。若能誠實認真面對這些研究方法論的問題，必定有助於增加課程研究方法設計的周全性，以及研究結果的價質性。一般而言，有關

課程研究方法取徑的選擇，常會因研究所關注的特定議題，在不同的情境脈絡中而有所差異，但很多時候，研究者個人對研究的認知、企圖與心態，才是影響方法論選擇的真正因素。至於，研究者本身所持的「世界觀」(world view)，以及有關「本體論」(ontology)與「知識論」(epistemology)假設，則是實際影響研究議題與方法如何被詮釋與執行的關鍵因素(參見甄曉蘭，1996)。因此，課程研究者亟需在研究議題上有更睿智的「選擇」、在研究理論上有更敏銳的「自覺」，並且在方法實踐上有更深刻的「反省」，否則，很可能會出現相同研究議題的反覆炒作，國外理論的大量移植與盲目套用，而研究所宣稱的方法論與實際研究過程中方法的運用與詮釋，亦出現大異其趣、「名實不符」的情形。為避免可能出現的研究困境與窘境，課程研究者勢有必要重新回顧課程研究的主要議題，並且認真檢討台灣課程研究的現況與問題，或許可以為個人課程研究興趣及台灣課程研究的發展，找到正確的方向與適合的途徑。

參、當代課程研究主要議題與方法的回顧

整體而言，歐美當代課程理論與實務研究的主要探究面向多以(一)課程改革與控制的策略、(二)評量、評鑑與績效責任、(三)課程政治化問題、(四)知識、意識型態與課程計劃及(五)教師相關議題為主(參見 Kelly, 1999)。若根據「美國教育研究學會」(American Educational Research Association)於1992年所出版的《課程研究手冊》(Handbook of research on curriculum)中的章節議題來分析(Jackson, 1992)，課程研究所探討的議題，不外乎(一)課程概念與方法論問題，例如：課程探究典範、課程評鑑等；(二)形塑課程的因素，例如：課程政策、課程改革、文化與課程、知識假設與課程、課程意識型態、教師與課程等；(三)課程的角色與定位，例如：課程與教學、認知與課程、性別與課程、學生的經驗課程等；及(四)課程實務問題，例如：課程目標

主題文章

與內容的決定、課程的設計、課程的組織、課程的實施、課程的決定、課程領導、教科書及各學科教材教法相關問題等。該手冊中，每位應邀參與撰寫專章的課程學者，都是一時之選，也都針對所負責的課程研究主題，做了非常深入完整的回顧與前瞻，是瞭解課程研究領域的研究趨勢與重要議題，相當可貴的研究參考文獻，極有助於課程研究者掌握相關研究議題的問題焦點與發展脈絡。只可惜十餘年過後的今日，還未見到新版的課程研究手冊出版。至於 Pinar 等人(1995) 從歷史的、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、制式的及國際的文本觀點，來介紹鋪陳當代課程研究的趨勢，亦有助於瞭解當代課程的論述發展，但卻是偏向從課程概念重建角度，分類分析整理相關課程論述的文本重點內涵，較少涉及課程實務層面的實徵研究成果分析²。

就研究的方法而言，當代課程研究的發展，受到了人文社會科學研究「典範轉移」的影響，亦出現了所謂課程研究典範的遞變。根據 Schubert (1986)所引介的課程探究典範分類，當代課程研究可區分為三個典範：(一)實徵/分析典範—以關注「技術」層面問題為主軸，研究興趣在於控制學習環境及學習經驗，好讓學習者產生可欲的學習表現，相當重視課程發展與課程實施的效率與效能，早期傳統課程論者 Bobbitt、Charters 及 Tyler 等人的課程研究，以及 Post-Sputnik 課程改革運動所強調的學科中心課程的實施與推廣等，皆可為代表；(二)詮釋典範—主張課程乃是教師與學習者之間的互動，關心教師和學生的課堂經驗，認為師生一起運用詮釋和判斷能力的課程內容才是理想的課程設計，Schwab 所強調的實用和擇宜藝術(practical & eclectic art)，以及 van Manen 所提出課程即「生活的經驗」(lived experience)的現象學觀點，為典型的代表；(三)批判典範—認為課程的作用是在「解放」，關

心課程是否能促進「意識覺醒」及社會的公平與正義，代表人物有強調批判實踐(critical praxis)的 Apple 和 Giroux，強調解放立論(emancipatory theorizing)的 Pinar 和 Grumet 等等(參見甄曉蘭，2004)。

若從課程的探究形式與方法的運用來分析，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，包括：分析性、延展型(ampliative)、推測性(speculative)、歷史的、科學化、俗民誌、敘事的、美學、現象學、詮釋學、理論的、規範型(normative)、批判性、評鑑型、整合型、慎思籌劃型(deliberative)及行動研究等，鼓勵課程研究者透過判斷研究問題的特性，而有不同研究取徑的選擇與運用。如果根據實際課程研究的文獻來分析，也不難發現課程研究的方法取徑確實相當多元，早期進步主義時代或以哲學分析為主，而後大多以內容分析、實驗研究、調查法或比較研究居多(參見 Walker, 1992)，但近二、三十年來隨著質性研究的崛起以及課程典範的遞變，有越來越多課程研究採用質性的研究取徑，例如：關切教室生活經驗的「觀察研究」(Jackson, 1968)；著重實務改善的「行動研究」(Elliott, 1978; McKernan, 1996)；強調教師教學經驗故事的「敘述探究」和「個案研究」(Clandinin & Connelly, 1986; Elbaz, 1983)；將生活經驗展現於「本文」的「現象學」和「詮釋學」的方法(Grumet, 1992; van Manen, 1982, 1990)；意圖進行文化理解，解放受壓迫者的「批判俗民誌」(Geertz, 1983; Anderson, 1989)；採用與評論家和鑑賞家批判的方法進行的「教育鑑賞」(Eisner, 1994)；以傳記和自傳解釋教育經驗的「生活史」(Grumet, 1990; Schubert, 1992)等。另外，當然就是許多側重「課程評論」(curriculum criticism)和「課程立論」(curriculum theorizing)而發表有關政治、美學、哲學、歷史及心理分析的當代課程論述了(如 Apple, Giroux, Greene, Huebner,

2 爾後，Pinar (2003)雖編輯出版了《課程研究國際手冊》(International handbook of curriculum research)，但也只是擴展其「課程即國際文本」(curriculum as international text)的概念，邀集不同國家課程學者敘寫課程研究文章，並未全面、有系統地討論課程研究的國際發展趨勢。

Kliebart, Pinar... 等人, 參見 Pinar, 1975; Pinar et al., 1995)。

肆、台灣課程研究議題的傾向及其範疇拓展的可能

相較於歐美的課程研究面向, 台灣的課程研究則多以課程實務議題為主(如潛在課程、課程發展與設計、課程評鑑、教科書議題等), 或有一些課程理論的探討, 但大多屬於國外課程學理論述的引介, 較少本土課程理論的建構。根據高新建與許育健(2005)對國科會專題、專書、期刊論文、碩博士論文的綜合分析, 台灣 1980-2004 年的課程研究中, 課程實務的研究比率極高, 約占 94.69% (553 篇), 有關課程理論及課程哲學思想的研究則較少, 僅占 5.31% (31 篇)。特別在九年一貫課程改革推動以後, 課程研究大量暴增, 有關課程改革、統整課程設計設計、學校本位課程發展、實施與評鑑等議題都成為相當熱門的研究主題, 有時也就不免出現部分研究議題不斷重複炒作的現象, 卻少有系統性研究成果或學術創見的提出。然而, 這三、四年因為改革熱潮趨緩, 許多課程研究則有轉向課程史、課程美學、後現代課程等當代課程論述文本的分析趨勢, 在研究議題的選擇上的開創性與前瞻性, 還是有所不足。更何況相關的「課程批評」或「課程立論」導向的課程研究, 若不能更具體、更透徹地批判詮釋台灣的課程實務問題與現象, 可能其研究貢獻, 還是會有所侷限。

若從美國課程研究領域發展的歷史來看, 其實不難發現課程研究的趨勢, 除了受到當代教育思潮的影響外, 更與社會的新興議題及社會科學研究的方法論發展密切相關(參見甄曉蘭, 2004)。近年來, 更有學者就整個國際社會的變遷發展趨勢, 提出課程亟需擺脫傳統學科型態、走向科際整合的途徑(interdisciplinary approaches)的呼籲, 極力主張課程的發展與研究應更多關注到新興的電子數位教育、科技素養、終身學習、國際教育、環境教育、核子教育、健康教育與體適能、移

民教育、高齡化教育、營利性質教育(for-profit education)及未來學教育等議題(參見 Ornstein, 1994)。當然, 台灣的課程研究若要是有所突破, 必得要積極拓展研究議題範疇, 前瞻性地從當下變遷社會的新興議題中, 尋找一些具有學術價值與實務推展潛能的研究題目。以台灣當前的社會脈動而言, 正是處在一個急遽變遷的知識經濟時代, 不但政治生態、文化經濟環境的轉換, 帶來許多思想信念與生活行為的挑戰與調整, 而各種科技的新發明與人文的新主張, 更改變了整個社會的生活情境與認知方式。隨著互相矛盾卻又相互爭衡的社會發展趨勢, 自然有許多新興的課程議題, 在統一與多元、控制與開放、經濟效率與社會正義的角力過程中, 極具研究價值。以下僅簡要列舉一些當前常被討論的新興議題, 或許會發現「應該」與「值得」研究的課程議題, 其實還真不少。

一、國際競爭力與國家課程政策

培養健全的國民與卓越的人才來提升國家競爭力, 一直是各國教育政策不變的終極訴求, 而課程改革也因而成為各國追求卓越、提升國家競爭力的重要手段, 但如何訂定國家課程政策, 既能提升整體競爭力、又能兼顧學生適性發展及社會倫理道德問題, 則是一大挑戰。台灣各教育階段相關課程政策的妥適性與影響, 又是如何? 各級學校課程在陶冶、啟蒙、銜接、試探、分化、準備等功能上, 成效如何? 當前的課程改革與各項政策的推動, 對學校的課程與教學的改進、學生素質與能力的提升、國家人才的培育, 究竟發揮了多少效益? 都是有待積極評估的。

二、多元文化社會與多元文化課程的爭議

由於交通發達、政治結構重組, 各國之間的移民變得極為容易, 在許多國家產生的移民文化與主流文化的衝突與統合的問題, 各國都企圖透過學校多元文化課程, 在統一與多樣、主流文化與區域文化/弱勢族群文化/移民文化之間, 籌謀出調和化解之道。面對當前社

主題文章

會變遷與人口的改變，台灣多元文化教育、教育機會均等理念落實的情況如何？移民教育當如何推動？如何因應高齡化、少子化的相關教育議題？學校課程應該、或可以怎麼改變，來處理台灣社會中政治歧見、文化差異與多元價值的問題？均是不可忽視的重要議題。

三、全球化／本土化與學校課程內容的調整

隨著「全球化」的腳步日益加快，新的經濟、政治、文化、生態、科技發展逐漸改變我們生活世界的樣貌。基於學校是驅動社會改革的原動力，於是，「全球教育」(global education)、「外語教學」、「國際交流」、「環境教育」便成為促進國際合作與理解，改進競爭與對立的主要利器。然而，為因應本土意識的覺醒，學校課程不免要強化「在地知識」(local knowledge)、加強鄉土教育，學校課程結構與內容的安排，不免會在「經濟、政治目的」與「教育訴求」間，左右擺盪，如何因應？如何平衡？則是一大考驗。

四、資訊科技／網路社會與學校課程知識的定位

隨者科技的發達，電腦視窗的親和與網際網路的方便，在短短數年間，資訊科技與網路世界，不僅改變了全球社會、文化活動型態的風貌與內涵，更促成知識獲取路徑多元化的可能性，挑戰了傳統閱讀習慣與知識的習得，直接衝擊教育過程的本身，必得重新思考學校課程知識的定位與教學方法的運用。或許相當多教學科技領域已有多人投入相關研究，但課程研究者絕不可自外於當前的科技發展，必須積極充實相關知能，更多與認知心理學、社會心理學、教學科技及不同學科領域學者專家進行跨科際的合作，一起探討網路社會公民素養、科技資訊識讀能力培養、數位學習等相關教材與教法的研發、實施與評鑑問題。

五、市場化教育機制與課程材料的商業文化

在教育鬆綁與權力下放的理念之下，去除國家對教育強力管制的努力，導致教育市場化的論述主張逐漸受到重視。雖然透過自由競爭機制提升教育品質的概念仍被廣泛討論，但已影響各層級的教育實踐。無論是私人興學、家長選擇權、學校課程與教學的經營等議題都相當值得關注。而台灣教科書的開放政策，也蔚然促使教材教具商業文化的形成，留下許多值得探討的問題。

除了上述常被討論的議題外，當然還有終身教育、生命教育、性別教育、道德教育、未來學教育…等議題，無論研究議題的取材為何，都需要有一份對實務的關懷以及來自學理的敏銳思維，將相關研究問題置於當前社會思潮與文化脈絡中來進行批判反思，藉著理論與實務的辯證，產生新的啓示與創發，若能積極掌握國外研究趨勢，又能擺脫過往「依附」、「移植」的陋習，相信國內課程研究自然會有新的建樹、新的氣象。

伍、台灣課程研究方法問題的分析與檢討

受到國外課程研究方法趨勢的影響，這些年台灣課程研究所採用的方法，亦有所轉向，雖然採內容分析者（如教科書內容分析、能力指標分析）仍居首位，但有越來越多的課程研究改採所謂的「質量並重」設計，或者採個案研究或行動研究取向，其中尤以行動研究為方法的課程研究增長比例最為驚人，由1994-1998年間總計3件，增至1999-2001年間合計27件（參見高新建、許育健，2005），似乎成為最「流行」的研究方法。面對這樣的趨勢，或許需要認真地思考、反省在追隨流行背後，有關課程研究議題選擇的價質性及方法設計的適切性與嚴謹度問題。

針對課程研究的方法設計而言，若以國科會教育學門89-93學年度獲得補助的課程研究相關研究計畫來做分析，不難發現課程研究在九年一貫課程推動實施之際，確實在研究計畫數量上有大幅度的成長（參見表1，90、91、

92 三年研究計畫件數都相當高，直至 93 年九年一貫課程改革所掀起的關注，似乎已趨緩，課程研究計畫數量則有大幅降低至 23 件)。其中質性研究的比率確實佔極大的比例，但大多屬於質性資料蒐集方法的運用(如觀察、訪談等)或是個案研究，實際運用行動研究的方法設計則不多，此結果有別於高新建和許育健(2005)對 1999-2001 年間國科會專題、專書、期刊論文、碩博士論文的綜合分析結果。另外，或許是因爲國科會對專案研究方法設計日趨嚴格的結果，這幾年課程研究計畫宣稱爲質量並重的研究設計則較少，近兩年則降至 1 筆或 0 筆，另外，就缺乏摘要報告、或在摘要中缺乏方法說明，無法進行方法判斷的報告也於 93 年驟降至 0 筆。

照理說，能通過審查、獲得國科會補助的研究計畫，在方法上，應該沒有太大的問題。然而，若進一步嚴格分析各研究計畫的方法設計與執行情形，其實還是有許多研究案在整體的研究規劃與方法設計，是不盡理想的。亦即，不少研究計畫無論在研究方法取徑的適切性、研究設計的縝密性、分析的嚴謹度、效度的建立過程及研究成果的呈現等，都還存在著不少有待改進的缺失。以下特別就研究設計與研究成果報告常出現的缺失，分項說明討論之。(因爲質性研究計畫所佔比率較高，再加上個人對質性研究方法論的關注較多，所以有

不少缺失是特別針對質性研究設計與成果報告而提出的。)

一、普遍存在著「質量並重」的迷思

有不少研究計畫以爲兼具量化分析與質性資料，較符合研究上的「周全性」，所以未能審慎評估實際的「必要性」及研究者的「勝任度」，便大膽宣稱採用所謂的「質量並重」設計，殊不知在無法兼顧得好的情形下，只會落得是相互點綴陪襯，不但量化工具的發展不夠嚴謹，而質性的探索設計亦不夠深入，「質」與「量」非但未能「並重」或「互補」，甚而有「徒增麻煩」、「多此一舉」之弊。近年來，國外亦相當重視「混合方法」(mixed method)的設計，但運用時，仍然有其一套嚴謹的方法論基礎與設計步驟(參閱 Creswell, 2003)。

二、文獻探討與文件分析混淆不清

文獻探討基本上是什麼研究所必須做的基本功夫，透過文獻的回顧(literature review)，或提升研究者對相關議題的理解與敏銳度，或幫助建立研究的理論架構(theoretical framework)，從而有助於研究的設計、執行與後續的分析，但有一些研究計畫，僅僅是針對文獻資料進行回顧性的探討，卻宣稱爲理論分析或文件分析(document analysis)的「方法」取徑，另外，也有研究將「內容分析」(content

表 1 89-93 年國科會教育學門課程領域研究計畫方法取向比較表

	量化研究	質性研究			質量並重	無法判斷	合計
		一般	行動研究	文獻/文件分析			
89	3 (10%)	10	3	4	5 (17%)	5 (17%)	30
		17(56%)					
90	5 (13%)	19	2	5	2 (5%)	5 (13%)	38
		26(69%)					
91	10 (24%)	17	3	1	6 (15%)	4 (10%)	41
		21(51%)					
92	3 (8%)	17	8	4	1 (3%)	5 (13%)	38
		29(76%)					
93	5 (22%)	13	1	4	0	0	23
		18(78%)					

主題文章

analysis)與文件分析混為一談，也有研究稱說應用「歷史研究法」，但實際上只是文獻資料的回顧與整理，而非原始一手文件史料的分析。其實，除了文獻資料(literature)與文件資料(documents)各有其分析要領外，「內容分析」與「歷史分析」則各有其講究的方法論基礎與研究設計(參閱 Krippendorff, 2004 及 McCulloch & Richardson, 2000)，萬萬不可輕忽之。

三、研究設計不夠嚴謹並且與方法取徑的宣稱不符

有不少研究僅列舉了所採用的資料蒐集方法，卻未詳加說明實際的研究「設計」(design)，包括：研究現場與對象的選擇、研究工具發展的概念架構、資料蒐集來源與重點、實際執行的流程規劃、資料分析的主軸與架構等等。尤其有不少質性研究計畫，或緣於質性研究的「彈性」，在方法設計上更是籠統含糊，很難判斷其「可執行度」與「可完成度」究竟為何。另外，亦有不少研究計畫將手段(means)與目的(ends)搞混，誤將教師成長團體、研習會、公聽會等研究運作過程與資料蒐集媒介，當成是研究的目的。再則，更有一些研究計畫未釐清不同質性研究取徑(如個案研究、傳記研究、俗民誌研究、現象學研究、詮釋學研究、紮根理論、敘事研究、行動研究等)的精神與設計差異，在方法取徑的宣稱上未能與研究目的契合，而實際的設計更是不符其所宣稱方法取徑的精神與設計原則，其中，最常被誤用的方法取徑就是俗民誌研究與行動研究，而最常被濫用的方法概念則是「深度訪談」，若從嚴來看，有不少所謂的質性研究，僅僅是質性資料蒐集方法的大集結，再不然就是以分析文獻和訪談調查資料為主，未能呈現出特定研究方法取徑的特色與研究設計上的

必要性。針對此，或許有必要重新加強對質性研究方法論與不同方法取徑設計要領的認識(參閱 Creswell, 1998; Denzin, & Lincoln, 1998)。

四、研究結果呈現大量資料堆砌缺乏深入分析與討論

若從課程研究計畫報告來看，許多報告在文獻探討部分，雖然或有評述深淺的差異，但在敘寫形式上大都沒有太大的問題，但資料分析、詮釋與資料呈現(data display)的部分，則是較弱的部分，不但常常出現將資料管理系統(data management system)與資料編碼系統(coding system)混為一談的情形³，而且資料分析部分，不少研究只做到初步資料分類整理的功夫，以致於研究成果報告，常常只是呈現大量數據統計或訪談逐字稿的排列堆砌，卻未針對資料的意義網絡進行深入的分析與詮釋，更遑論根據研究「發現」來進一步提出批判性討論或獨到見解了。畢竟，要從平凡的資料中，發現「非凡」的意義，必得要有深厚的學理基礎與紮實的資料分析功夫(參閱 Miles, & Huberman, 1994)，才可能在繁雜的資料中敏銳地抽絲剝繭、去蕪存菁，釐出他人所未見的豐富意義。

五、經驗的陳述勝於概念的重建與理論的建構

如前所述，因為資料分析不夠深入，所以大部分的研究成果報告，只有實證資料的陳述與，少有理解詮釋與批判討論。不少研究雖宣稱其意圖建構所謂的「紮根理論」(grounded theory)，但實際上只是驗證既有的理論架構與概念假設，與紮根理論的精神與運用原則(參見 Strauss & Corbin, 1990)根本不符，再則，不少研究報告是以個人經驗故事或研究操作

3 簡單地說，資料管理系統乃是為分類資料管理上的方便，而將資料註明類型(如訪談、觀察、或文件等資料)、來源(某校長、某師或某生)及蒐集時間(某年、某月、某日)的資料編號系統；而資料編碼系統，則是資料分析過程中，就段落資料的實質內涵意義，賦予代碼(codes)，而將之予以歸類(patterns)、重組，進而尋找出具意義的分析性主題軸(themes)，是極花功夫，需要不斷反覆思索、調整，才能建立的資料分析架構系統。兩者間，絕對不能等同視之。

過程的發展作為陳述的主軸，卻未突顯所意圖研究的議題以及更大的教育關懷，非但未能在相關問題意識和概念上有所釐清，亦未能重新反省批判課程理論與實務的本質，自然也就無法提出新的概念主張或新的理論架構。

當然，這些問題並不只是在國科會課程研究計畫報告中出現，而是普遍存在的問題。針對此，除了加強研究者相關研究方法論的認知理解與實務演練外，國科會或相關研究贊助單位應更多鼓勵重要議題的長期研究計畫，或許這些根本問題才可能獲得改善。誠如 Walker (1992)所指出，當前難以產生好的課程研究的最大障礙，在於投入度與組織的問題 (problems of commitment and organization)，為改進課程研究的品質與增益研究的學術與實務價值，研究者需要對重要的研究議題有所堅持，願意長期投入課程理念於實務應用的探索，而不是就個人信念標準來批評實務而已；另外，當然也需要建立支持相關課程研究的組織運作系統 (institutional infrastructure)，好讓整個課程研究社群無論在研究方法的交流方面或研究成果的分享方面，都能夠更有效益、更臻理想。因為研究者不斷追逐新的方法與轉換研究議題，便很難有累積性的研究經驗與成果，而支持大型、長期、深度課程研究的機制與補助又未得建立，也就很難讓研究者得以專注地投入特定研究議題的長期追蹤探索，從而產生更有品質、更具價質的研究成果。

陸、對台灣課程研究的期許（代結語）長久以來，台灣課程研究的成果並不豐碩，直至這幾年來，受到課程改革的影響才漸有蓬勃發展的趨勢。二十年前，黃政傑（1985）就曾指出，台灣課程研究存在著的幾個錯誤觀念，包括：（一）認為課程領域不必研究或不值得研究；（二）認為課程研究等於教科書、教學指引及課程標準的研究而已；以及（三）認為課程研究為學科專家的事。這樣的錯誤觀點，不僅在過去影響台灣課程領域的發展，即便到現在，還是或多或少影響到台灣課程研究的走勢與品質。從國科會專案研究

的議題來看，大部分的課程研究還是追隨著課程政策跑，大多趨向於推動相關課程政策的實施、或課程實務問題的挖補翻修功夫，再不然就是偏向國外課程改革及課程學理的介紹與引入，在學理建構、學術創新層面，還是相當的貧瘠。近幾年來，或有一些研究開始關注到一些新興議題，但大都還是停留在相關論述的引介，實地研究的推展和落實還相當有限。或有關照到課程史的研究，但多以美國課程史的分析為主，本國課程的歷史研究，多僅止於課程變革的敘述，缺乏變革之際歷史背景的分析及相關爭論的探討，更忽略了探究長久以來反覆出現的課程問題。

鑑於台灣課程研究焦點相當零散，而本土課程理論建構更是不足，目前量多龐雜的課程研究成果，對台灣課程實務問題卻鮮有具體的實質助益，或有針對當前課程實務問題與需求進行探索，但較少系統而宏觀的教育探索與評鑑研究；或有針對課程發展與實施的技術問題進行解析，但較少觸及理念實踐與思想解放層面的批判議題。或許我們實在需要更多的自省，努力改變我們的研究心態，積極擴展我們的思維格局，在各種社會新興議題之中，尋找更具意義的研究題材與據價值的研究素材，更要在相關方法論方面加深加廣我們的認知與執行功力，認真思考有關課程研究方法的基本問題，包括：

- 所選課程研究議題的價值：理論建構方面？實務應用方面？
- 研究目的究竟為何？研究個人的意圖又是甚麼？
- 不同課程探究型式的區隔與特色？應該選擇哪一個研究途徑較為適切？
- 不同課程探究型式的知識論假設？研究者本身的知識論假設？
- 如何將方法的原理原則合理轉化置於課程實務研究的情境脈絡中？

主題文章

- 研究設計／過程／分析的嚴謹度？研究效度的構成要素與手段？
- 如何將課程研究方法合理轉化置於實際情境脈絡中？
- 如何公平處理所有研究參與者的不同價值、興趣、與觀點？
- 研究發現的歸納與書寫的格式？如何呈現資料？
- 研究結果的使用與影響？

然而，任何研究不會只是因為選擇了好的題材而因此有價值，更重要的是要把研究的意義與品質做出來，藉由嚴謹的探索過程與耐人尋味的結果展現，來挑動思緒、激發創見。基本上，方法不一定要花俏、時新、複雜或神秘才是好的(Walker, 1992)，在考慮所採用的研究方法時，其實還是與研究議題密切相關的，必須先思考研究議題的所企圖處理的是理論建構或實務應用，也需先釐清不同課程探究型的區隔與特色及其背後的認識論假設，然後

再來慎選研究途徑，縝密設計方法與過程。畢竟，任何教育研究都不能只是追隨流行、擁抱政策而已，課程研究亦是如此。一定要慎思處在當前的思潮轉換與社會變遷的教育情勢下，什麼是應該研究的？什麼是值得研究的？什麼研究是具有長遠發展價值的、是能夠指導政策的、是能夠帶出深遠影響的？一個好的課程研究，絕對不是忙著引介學理新知，說些時髦的學術語言而已，也不只是隨著政策起舞，空談改革理想而已，而是要有敏銳地掌握課程領域的重要議題與課程研究的發展趨勢，奠基於豐厚的學理基礎，透過嚴謹周詳的研究設計與執行、對人（研究參與者）的理解及對更大教育問題的關懷，來產出一份有學術價值和實務影響力的研究報告。期望日後有更多紮實的課程研究計畫，忠實於重要的課程議題進行系統、宏觀、長期的探索。或為開展新的研究議題、或為帶動有意義的研究走向，或為課程理論的建構、或為課程與教學實務的改善，我想我們不僅需要有更寬闊和深沈的教育關懷和課程思維，我們更需要有紮實的方法論知能與實際執行研究的功夫。

參考文獻

- 高新建、許育健 (2005)。台灣課程研究趨勢探究：1980-2004 年國家科學委員會委託專題研究。發表於 94 年國科會教育學門東區新進學者教育研究方法研討會。(會議手冊論文集頁 45-77)。
- 黃政傑 (1985)。課程改革。台北：漢文。
- 甄曉蘭 (1996)。從典範轉移的再思論質的研究崛起的意義。嘉義師院學報，10，119-146。
- 甄曉蘭 (2004)。課程理論與實務－解構與重建。台北：高教出版社。
- Anderson, G. L. (1989). Critical ethnography in education: Origins, current status, and new directions. *Review of Educational Research*, 59(3), 249-270.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (1986). Rhythms in teaching: The narrative study of teachers' personal practical knowledge of classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 2(4), 377-387.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand

Oaks: SAGE.

- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.) (1998). *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks: SAGE.
- Doll, Jr. W. (1993). *A post-modern perspective on curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Eisner, E. (1994). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*. (3rd. Edition). New York: MacMillan.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Elliott, J. (1978). What is action research in schools. *Journal of Curriculum Studies*, 10(4), 355-357.
- Geertz, C. (1983), *Local knowledge*, New York: Basic Books.
- Giroux, H. A. (1992). *Border crossing: Cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge.
- Grumet, M. (1990). Retrospective: Autobiography and the analysis of educational experience. *Cambridge Journal of Education*, 20(3), 321-326.
- Grumet, M. R. (1992). Existential and phenomenological foundations of autobiographical method. In W. Pinar & W. Reynolds (Eds.), *Understanding curriculum as phenomenological and deconstructed text* (pp. 28-42). New York: Teachers College Press.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Jackson, P. W. (Ed.). (1992). *Handbook of research on curriculum*. New York: Macmillan.
- Kelly, A. V. (1999). *The Curriculum: Theory and practice*. (4th Ed.). London: Paul Chapman.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2nd Ed.). Thousand Oak, CA: SAGE.
- McCulloch, G. & Richardson, W. (2000). *Historical Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.
- McKernan, J. (1996). *Curriculum action research: A handbook of methods and resources for the reflective practitioner* (2nd ed.). London: Kogan Page.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Ornstein, A. (1994). Curriculum trends revisited. *Peabody Journal of Education*, 69(4), Our evolving curriculum, Part 2, 4-20. <http://www.jstor.org/> 11/10/2006

主題文章

- Pinar, W. F. (Ed.). (1975). *Curriculum theorizing: The reconceptualists*. Berbeley, CA: McCutchan.
- Pinar, W. (Ed.). (2003). *International handbook of curriculum research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, R. & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang.
- Schubert, W. H. (1986). *Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility*. New York: Macmillan.
- Schubert, W. H. (1992). Practitioners influence curriculum theory: Autobiographical reflections. *Theory into Practice*. 31(3), 236-244.
- Short, E. (Ed.). (1991). *Forms of curriculum inquiry*. Albany, NY: SUNY Press.
- Slattery, P. (1995). *Curriculum development in the postmodern era*. New York: Garland Pub.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: SAGE.
- van Manen, M. (1982). Phenomenological pedagogy. *Curriculum Inquiry*, 12(3), 283-299.
- van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. New York: SUNY Press.
- Walker, D. F. (1992). Methodological issues in curriculum research. In P. W. Jackson (Ed.). *Handbook of research on curriculum*. (pp. 98-118). New York: Macmillan.

Contemporary Trends and Methodological Issues of Curriculum Studies

Hsiao-Lan Chen

Although the number of research projects in curriculum studies is increasing rapidly, the results of the projects are not quite satisfactory. This paper examines the selection of research topics and methodological issues of curriculum studies in Taiwan through the review of contemporary curriculum trends and research projects funded by the National Science Council from 2000 to 2004. In order to increase the value of curriculum studies and to improve the quality of curriculum research reports, the author reminds researchers in curriculum field of the responsibility to choose research topics and methods, the need of being wary of methodological principles, and the importance of enhancing rigor in research design and depth in data analysis. Besides having critical reflections on related methodological issues, the author also provides suggestions for the improvement of curriculum research.

keywords: curriculum studies, curriculum trend, methodological issues

Professor, Department of Education, National Taiwan Normal University

主題文章