

改進課程研究：爭議、問題與省思

張嘉育

1969 年 Joseph Schwab 宣稱「課程領域正瀕臨垂死邊緣」(The field of curriculum is moribund)，指出課程界應從對普世通則、理論的探尋，轉變成對實用性 (practical)、準實用性 (quasi-practical) 以及折衷性 (eclectic) 等三類推理活動的追求，才能讓課程領域獲致重生。此番論述間接帶動了當時課程研究的發展，使得近四十年來課程研究無論在內容與方法上皆比以往更為多元。然而，在更多元的研究方法可茲運用、研究人力大量投入，以及研究論述迅速累增的同時，課程研究也存在若干爭議與問題。這些爭議與問題有的存在已久，有些卻是隨著近來大量課程研究論述展開後才逐漸浮現。唯不論何者，這些爭議與問題在在關係著課程研究的未來與改進方向，亟待深入檢視與澄清。本文旨在分析當前課程研究中應予關心的爭議與問題，希望喚醒課程研究界對這些爭議與問題的關注，並作為課程研究界進一步聚焦研討的素材，同時也期盼文中對課程研究問題的揭露，能促進課程研究人員其從事研究時的反思與具體改進行動。

關鍵字：課程研究、研究典範、研究方法論

作者現職：國立台北科技大學技術及職業教育研究所暨師資培育中心 副教授

壹、前言

1969年 Joseph Schwab 發表《The Practical: A Language for Curriculum》¹一文，宣稱「課程領域正瀕臨垂死」(The field of curriculum is moribund)，指出課程界應從對普世通則、理論的探尋，轉變成對實用性 (practical)、準實用性 (quasi-practical) 以及折衷性 (eclectic) 等三類推理活動的追求，才能讓課程領域獲致重生。此番言論不僅批判力十足也給予了建設性的方向指引，對當時在研究方法上全心師法科學研究典範，以建立理論為圭臬的課程研究領域，無異敲響了一道警世洪鐘，震醒了課程研究界²對課程科學化的迷思，也帶動了之後許多對課程研究問題、方法與探究形式的關注與闡述。

綜觀此後數十年來課程研究的進展，無論在內容與方法上皆比以往更為多元，課程研究呈現蓬勃發展的氣象。然而，在多元的研究方法可茲運用、研究人力大量投入，以及研究論述迅速累增的同時，課程研究並非毫無爭議與問題。這些課程研究背後的爭議與問題，有些存在已久，有些卻是近來展開大量有關課程研究的議論後才逐漸浮現。唯不論何者，這些爭議與問題在在關係著課程研究的未來與改進方向，亟待深入檢視與澄清。

回顧近來國內對課程研究的探討，大多集中在新研究典範、取向或形式的說明與評析，部分則就國內課程研究主題、方法運用的演進、趨勢與問題進行分析，唯對課程研究存在的爭議與問題的關注幾乎付諸闕如³。鑑及於此，本文旨分析當前課程研究中現存且值得重

視的爭議與問題，一方面希望喚醒課程研究界對這些爭議與問題的關注，作為進一步聚焦研討的基礎；再則也期盼文中對課程研究缺失與問題的針砭，能引發課程研究人員在從事研究時的反思與具體改進行動。

貳、課程研究目的在改進實務？

課程研究的目的為何？對於此一問題的討論，必須探討課程此一門學科的本質。

一、課程的學術造型：實踐學科

Schwab (1970) 認為學科知識依其性質可分成理論與實踐兩大範疇。所謂的實踐範疇，其學科屬性、問題產生方式、探究方法以及探究結果皆與理論型態有所不同。

在學科屬性上，理論型態的知識其不論時空環境如何改變，依然有其普遍法則。反之，實踐的知識則是特殊而具體的，並隨著情境的改變而不同。在問題產生方面，理論學科的問題來自於個人的好奇或不解；實踐學科的問題，則來自與人類有關的事務，尤其是未被滿足的需求或渴望或令人不滿意的事務狀態。而且，除非人類事務已呈現符合期待的狀態，否則我們將持續努力使其臻於期望的標準。

在探究方法上，理論學科或知識的研究方法相當多，但都受到共同的原則所控制，此原則決定了研究問題的形成、所應蒐集的資料、資料的解釋以及結論的形式；實踐學科或知識的探究方法則無此原則的嚴格規範。我們或許察覺了問題的存在，但對問題仍無清楚的認識。因此我們從情境檢視入手，一面蒐集資料，使問題逐漸浮現；另一方面，隨著問題的

1 該文原刊登於《School Review》期刊中，Schwab 後來修改並擴展該文，於 1970 年以同名標題再度出版。

2 有學者認為「研究」的意義較「探究」為狹隘，前者僅指具有邏輯實證主義與客觀主義取向的探究，後者則包含有關哲學的、歷史的、詮釋的、批判等取向的探究。但本文則將兩詞視為同義詞，在文中交替使用，且兩者皆包含實證與非實證、量化與質化的各種研究形式。

3 黃顯華、李子建曾於《課程：範式、取向和設計》一書中探討課程研究有待解決的三項問題，但討論篇幅極其有限，且文中提出的兩項問題——課程研究仍欠缺明確定義與範圍、課程研究的優先次序不易確定，其觀點仍有所不足，值得進一步討論。

形成，也讓資料的蒐集有了較清晰的方向。其中，也可能因為資料的蒐集而轉變研究的焦點，或者由單純的問題的瞭解增加了問題解決方式的探求。這種方法一目的之間的交互影響，問題出現—資料蒐集—解決方案的相互作用是實踐學科的特徵，是必須理解的現象。最後，以探究成果而言，理論學科的研究，所欲獲得是被視為真理的普遍性論述；實踐學科的研究結果則是決定與實踐，也就是對各種可能行動進行選擇之後展開行動（Schwab, 1970, pp.287-290）。

Short（1991a）同樣對課程學科的特質也持相同的觀點。雖然他將學術領域區分為三種性質不同的研究範疇，但依舊主張課程是一門實踐學科。他指出學術領域中的第一類是所謂的「純理論或基礎的研究」（academic or basic disciplines），其提出的研究問題並不關心所獲致的答案是否能被應用，物理、數學等為此代表。第二類領域其探究則有明顯的應用目的或應用純理論學科知識的情形，稱為「應用研究」，其對應的學科有礦物經濟學、鄉村社會學等。第三類迥然有別於純理論學科或應用性學科者，則可稱為「實踐探究範疇」（practical fields of inquiry），其發展與人類實踐活動密不可分，法律、教育、建築與商學等皆屬於此類。此外，實踐探究範疇底下還可細分成不同的次領域。如教育探究可以分為：課程、教學、行政的探究等。但這些次領域的劃分通常來自於慣有的研究興趣而不是邏輯的分析或方便實務人員的瞭解（Short, 1991a, pp.3-4）。

基於此，Schwab（1970）認為課程既是實踐的範疇，課程的主要問題是實踐的問題，課程著述即在對學校提供某些服務以及問題的協助解決，而課程研究人員則必須直接聚焦於課程實踐真正需要的知識，以改進課程實務。Short（1991b, p.359）也指出，課程研究的目的是對課程相關實務提出可產生知識的問題，並嘗試回答這些問題。

二、課程研究與實務改進的關係

延續前述觀點，許多人因而主張：課程研究目的即在促進課程實務的改進。因此並衍生出有關課程研究對實務貢獻程度的論爭。其實，「課程研究的目的是改進課程實務」的看法雖有部分的正確，但也對課程研究與實務的關係存在某種程度的誤解。

課程實務基本上可分為四項重要的活動，此即：構思（conceiving）、陳述（expressing）、辯護（justifying）以及落實（enacting）各種課程方案。課程探究的結果即在對這些問題提供知識或理解（Short, 1991a, p.8; Short, 1991b, p.359）。當課程研究者希望或被期望他們的研究可以「直接」改進課程實務，此想法顯然過於不切實際。首先，從研究本身而言，不論是採科學研究典範所獲得的抽象知識或研究發現，還是依賴人文研究傳統所發現的情境式（situated）知識，由於課程實踐活動的情境差異極大，在未能釐清研究的課程情境與其實務運用情境的異同時，研究要能直接改進課程實務活動談何容易？

再者，課程研究結果應有助於我們對認識課程實踐活動的本質與特性。這些認識或能改進課程實務，但不必然帶來直接改進的關連。有時課程研究僅在協助我們釐清實踐活動的本質與特性，有時則是讓我們對老問題有新的理解與認識，有時則是在提供資訊讓我們更能察覺課程的情境，思考應有的行動方式。因此，在同意「所有課程研究的貢獻最終都必須對課程實務有貢獻」的基準下，我們宜修正「課程研究的目的是改進課程實務」的說法為「課程研究的終極目的在改進實務」，而這並不表示課程研究一定要以實務活動為研究對象。貿然將課程研究與課程實務直接劃上等號，顯然簡化了課程研究與課程實務間的關係。

參、擴大課程研究範圍還是縮小範圍？

課程研究範圍應為何？過去的爭議焦點在於課程的定義紛紜，以致於課程研究的範圍難以明確。如今產生的另一項爭議還在於課程

主題文章

研究範圍到底應該擴大還是予以限制，才更有利於課程研究的未來發展。

Short (1991a) 在《Forms of curriculum inquiry》一書中即坦言：辨識探究範疇是棘手的問題。唯他在同年發表的另一篇文章還是提出他對課程研究範圍的看法。他表示：凡所有課程實踐活動所需要的知識，都是課程研究的範圍 (Short, 1991b, p.360)。而 Haggerson (1988) 則認為，課程研究應以學校系統為疆界，課程論述的單位是行動與事件。因此，課程研究就是在探究學校系統內的行動、事件及其存在的政治、經濟、美學或倫理的各種關係。

然而，即便將課程研究的範圍限定於學校系統或課程實踐活動之內，課程研究的範圍與界線依舊模糊不清，甚至令人懷疑課程研究是否有清楚的界線存在？

由於課程研究範圍的界線始終不夠明確，有些學者甚至將此視為課程研究亂象的根源，有人因此則對課程研究的未來發展表示悲觀憂心。Reid (1992, p.166) 即警告我們：「課程研究樣樣都要研究，即等於什麼也沒研究。」而 Wraga 與 Hlebowitsh (2003) 更直接指出：課程研究當前急務是辨識、確認課程探究領域，以更嚴格的限制課程研究的界線，將其範圍限制於有關學校課程方案與生活相關的現象。另一方面，有些學者則認為課程研究範圍因為學科的本質而無法界定，例如，Reynolds (2003) 即表示，課程研究屬於「向下紮根式」(rhizomaticfield) 的探究領域，而不是能「在周遭劃界」(circumscribed) 的探究領域。

由此觀之，課程研究範圍界定的爭議主要有二，一是「要不要」對課程研究範圍作限制，一則是「能不能」對課程研究範圍作限制。到底課程研究的範圍是否應予縮小，讓課程研究在研究人力有限而問題無窮的情況下，先(或

暫時)讓課程研究的努力專注於所界定的範圍之內？這是引導課程研究進展的良方還是毒藥，還值得進一步討論、辨明。至於，課程研究範圍始終難以明確界說的爭議，則並非全然無解。以研究架構作為替代或補充對課程研究範圍的界說，雖不能完全解決明確課程研究範圍界線的問題，但仍不失為一個可能的途徑。

肆、建立研究架構的必要性？

依據現有的書面課程文獻與記錄顯示，課程界開始出現建立研究架構的呼籲始於 60 年代的 Macdonald 與 Raths⁴。他們兩人認為，課程研究因為無研究架構的參照與指引，使得研究方向欠缺一致性而陷入困境，同時也因此無法評估課程研究的努力與進展情形。他們於是主張研究架構的研究應與課程研究兩者並進，運用研究參考架構課來改進課程研究 (Macdonald & Raths, 1963, pp.322-323)。

之後，Johnson (1970/71) 也以課程學者及培育課程學者的雙重身份指出：課程研究生與課程學者常相信其所處理的主題是教育的核心，但卻也常發現課程領域的結構不清。他在感嘆之餘，也提出其個人的研究參考架構。

另外，Kimpston & Rogers (1986) 則參考 Dukin & Biddle (1974) 所建構的教學模式，提出課程研究的架構(參見表 1)。他們兩人認為：課程規劃歷程基本上涵蓋了課程設計、發展、實施與評鑑等四項功能(functions)，而每項功能又可分從前置變項、脈絡變項、過程變項以及成果變項加以考量，進而構成了十六個類別的問題。前置變項主要關注課程參與者的特徵，脈絡變項著重於課程規劃中各個不同課程功能發揮的情境和所需條件，過程變項則強調各個課程功能的運作與執行步驟，成果變項則著重各項課程功能的產出與成果。而 Posner

4 D. Huebner 在 1963 年在當時任教的哥倫比亞大學教育學院曾以《Notes toward a framework for curriculum inquiry》文稿在課堂上供研究所學生討論，文中建議課程研究的兩大架構：理論探究(theoretical inquiry)與意識型態探究(ideological inquiry)。因該文當時未正式出版，直到 1991 年才在《Journal of Curriculum and Supervision》正式刊登，故此處不列入。欲詳閱該文，請參見 Huebner, D. (1991/1963)。

表 1 Kimpston & Rogers 提出的課程研究架構

因素 歷程	前置因素 (參與者特徵)	脈絡因素 (歷程發生情境與條件)	過程因素 (歷程實際執行情形)	成果因素 (歷程的成品)
課程 設計	<ul style="list-style-type: none"> • 團隊/委員會或單一的領導者 • 教師/設計者的任教年級 • 設計者的價值與利益 • 設計者知覺到或被期待的角色 • 設計者的課程經驗 • 設計者是教師、課程專家還是內容專家 	<ul style="list-style-type: none"> • 決定者的所在地 • 學區的哲學、目標與理論依據 • 學區可用資源(人力、財政、空間、時間等) • 受關注的課程範圍 • 任務的意向：維持或全面翻修 • 學區的政策 	<ul style="list-style-type: none"> • 設計的類型 • 變革的幅度 • 團體動力 • 任務期望與角色的清晰程度 • 對未預見及已預見的工作程序/實際運作的調節情形 • 臨時建立的還是明確訂定的系統 	<ul style="list-style-type: none"> • 參與者對設計品質的感受 • 設計的範圍(包含的成分) • 與原先期望、目標的符應情形 • 與脈絡變項的符應情形 • 設計的品質 • 對非直接參與者隱含角色的改變程度
課程 發展	<ul style="list-style-type: none"> • 發展者參與設計以及後續的實施與評鑑 • 發展結構上的優勢(委員會、程序) • 團體還是個別發展者 • 組織的能力、發展者的知能 • 人員/發展者如何擇定 • 發展者是校長、教師還是課程專家 	<ul style="list-style-type: none"> • 決定者其社會、機構、教學及實驗所在地 • 成本(時間、經費) • 設計的實用性與清晰度 • 可用的資源 • 設計的廣度(K-12、小學、中學等) • 發展者對變革的態度 	<ul style="list-style-type: none"> • 任務期望與角色的清晰程度(諮詢、決定、商議、批准) • 發展工作的類型與困難 • 所選用的計畫模式其型態 • 發展的一致性與效率 • 發展歷程的能見度與可預測性 • 團體動力 	<ul style="list-style-type: none"> • 發展系統與設計規準的符應程度 • 發展系統中包含實施與評鑑計畫 • 課程產品與設計規劃的符應程度 • 課程產品的品質 • 課程變革的方向、速度、幅度的控制 • 課程產品被認為可教的程度
課程 實施	<ul style="list-style-type: none"> • 教師於設計、發展的參與程度 • 校長對課程的態度(支持還是反對) • 實施角色的知覺強度 • 教師/實施者對課程變革的態度 • 教師/實施者對成敗的原初期待 • 實施廣度(參與者涉入的數量) 	<ul style="list-style-type: none"> • 革新的來源：來自外部還是內部自身察覺主動發展 • 來自內部還是外部的實施計畫 • 學校結構的複雜度 • 學區全面實施還是某校或某年級的部分實施 • 課程成品或角色改變的範圍 • 組織的氣氛 	<ul style="list-style-type: none"> • 課程實施的型態：該課程採試辦、種子先行方式、學校可選用方案之一、還是個別教師的補充資訊 • 政策到實施歷程的連結 • 實施者於決策中參與程度 • 方案監控、教師視導的頻率 • 作為實施決定者的家長、學生角色 • 鉅觀與微觀層面的實施意向 	<ul style="list-style-type: none"> • 忠實程度還是相互調適觀點 • 教學策略、經驗、教材和課程目標的符應程度 • 選用教材的品質(正確性與完整性) • 學生對新教材使用 • 教師對新教材的使用 • 實施所遭域的困難
課程 評鑑	<ul style="list-style-type: none"> • 涉入評鑑的人數 • 於設計、發展和實施的參與程度(內部還是外部) • 評鑑者真正、被知覺的評鑑知能 • 評鑑者的客觀性 	<ul style="list-style-type: none"> • 評鑑獲致資源及其分配情形(時間、人力、財政) • 學校和社區的社會、政治因素 • 主要及次要標的對象的態度 	<ul style="list-style-type: none"> • 據以判斷的規準及其類別 • 形成性或總結性的評鑑 • 評鑑的預期範圍和廣度 • 評鑑的持續性和累積 	<ul style="list-style-type: none"> • 課程對學習者的影響(轉變、前測/後測) • 課程持續使用/維持/改造 • 課程對標的對象的適切性 • 課程目標/目的的達成

主題文章

<ul style="list-style-type: none"> 評鑑角色的知覺強度 對課程成敗的原初期望 	<ul style="list-style-type: none"> 溝通管道的開放性 學生、教師、社區對課程的興趣 課程設計、產品以及設計—發展—實施系統的特徵 	<ul style="list-style-type: none"> 性 評鑑者任務、角色與期望的清晰度 使用標準化或自行研發的方法辨識並量測成果 	<ul style="list-style-type: none"> 程度（目標與成就樣態相契合） 建議或決定課程修改、大幅修訂、終止 評鑑系統持續使用/維持/改造
---	--	--	---

說明：1.本表乃本文作者彙整原作者的四個分表並略微修正而成。

2.資料來源：Kimpston & Rogers (1986), pp.466-469.

表 2 Posner 提出的課程研究架構

層面	研究類別	研究問題
教育 成果	1. 學生成就調查	•教育系統的成果為何？
	2. 課程成效比較	•何項課程獲致較高的成績？
	3. 課程效果剖析	•課程 X 與課程 Y 的實施效果為何？
	4. 教育持續效果研究	•教育或課程的持續效果為何？學習課程 X 對學生的校外生活有何效用？是哪方面的效用？
	5. 成本效益分析	•課程 X 的相對成本與相對效益為何？
	6. 性向—處理—互動研究	•不同教學處理對不同類型學習者的成效差異為何？
課程 發展 歷程	7. 知識結構研究	•學科內容 X 所含的知識、主要概念、問題、價值和方法為何？
	8. 任務分析	•學生成功地完成工作 X 所需的能力為何？
教育 概念 與目的	9. 計畫探究	•人類如何進行決策與慎思？
	10. 概念分析	•教育概念 X 的意義為何？
	11. 課程合理性分析 ⁵	•為何要學習科目內容 X？
教材	12. 內容分析	•教材本身對作者或學生的意義為何？
	13. 教科書批評	•學校採用教科書的適切性為何？
學生	14. 錯誤概念分析	•學生帶著何種知識與概念進入教室？
	15. 概念轉變研究	•概念轉變所需的條件為何？如何使概念轉變更容易？
	16. 學習經驗分析	•個別學生如何經驗課程？
學校 與教 室	17. 教室實施研究	•課堂教學如何形塑運作課程？
	18. 潛在課程研究	•學校傳遞的意識型態為何？又這些意識型態如何傳遞？
	19. 學校描述研究	•不同學校因素如何決定學校特質和教育經驗的品質？
	20. 學校教育的歷史研究	•過去的學校教育型態為何？
	21. 大規模人口統計的調查	•哪些內容被明顯教導？每項內容的強調程度為何？

說明：1.表中研究層面、類別與問題非全然互斥，有些層面、類目與問題甚至可以組合或再作進一步細分。

2.資料來源：Posner (1989)。

5 本研究類目在 Posner 內文中歸為「教材」研究，但在其製表時，卻歸為「教育概念與目的分析」。作者認為歸為後者較合理。

(1989)則從教育概念與目的、教育成果、課程發展歷程、教材、學生、學校與教室等六大層面，架構課程研究的主題。在每一層面底下各自包含幾個數量不等的研究類別與其相應的研究問題舉隅（參見表 2）。

隨著課程研究架構的紛紛出現，有關問題卻沒有因此終止，反而延伸出更多的爭議。首先，是對於課程研究領域應有的分類領域缺乏共識。這由研究架構一再被提出，以及對前述兩個研究架構作簡單比較便可獲得理解。由於對課程研究關照的範圍不同，所據以建立的研究架構在層面與問題焦點上也自然有所差別。更遑論對於課程研究範圍應為何都仍無定論，研究架構的共識當然也無從形成。除此之外，也有學者認為，沒有任何一種研究架構應該成為支配性的研究架構，因為如此一來將阻礙課程探究的發展（Short, 1991a, p.7）。

其次，是研究架構不可能固定不變。即使研究架構可以形成共識，但實踐活動的變動性使得課程研究領域不斷有新興議題萌生。標準化的架構雖存在於純理論學科的探究，但卻不屬於實踐學科（Short, 1991a, p.5）。因此，課程研究架構勢必因為時空改變與課程實踐而不斷面臨變動，這也使得課程研究架構訂定有其困難。

第三，是研究架構使用的可能限制。由於研究架構的分類是人類心智活動所創造出的思想產物，另一方面，課程實踐中的任一行動或實踐行為卻是一個完無法切切割的實體。一旦將其拆解成對應探究架構下各個研究類別或問題，即讓研究構念取代了現實世界的實際狀態，容易扭曲課程實務的真相。

既然研究架構的建立難有共識，使用上又有困難，或許我們會考慮放棄建立研究架構的構想。然而，事實卻似不容許如此。正如前文中 Macdonald 等人所言，研究架構的建立與課程研究的發展有相輔相成的關係。一則，研究架構及其對應的研究問題，可幫助我們思考課

程研究者可以從事生產的知識（Short, 1991b, p.361）；再則，透過研究架構，我們可以解釋並瞭解各主題知識的累積情形，這有助於課程研究的成長與實務的進行。

因此，為促進課程研究，建立課程架構仍有其必要，也應被視為課程研究的當前急務。解決前述困境的可行方式是，在課程研究社群中形成數個而非單一的課程研究架構，作為課程研究社群的研究參考與課程知識累積、彙整的架構。而同時，隨著時空變化與實踐活動的進行，則有必要定期重新調整參考架構，引導課程研究者探究新架構中的新問題。

伍、訂定優先研究重點的必要性？

Short（1991a）表示，課程領域已有日益增多的學者投入研究，進行重要的論著，但仍存在的問題是未能列出優先研究的重點。他指出，主張建立課程研究優先順序，不代表從此排除非優先議題的研究，而在有效改進課程研究。至於優先性的決定，是將重點置於課程實踐所發生的問題，依據問題的迫切性、普遍性、共同性、常見情形等列出優先研究重點（Short, 1991b, p.364-5）。

到底課程研究需不需要列出研究重點？此一問題值得探討。研究重點固然有助於研究焦點集中，但同時也可能對非優先研究項目的課程研究發生排擠效應，即使 Short 一再保證這不在排除其他研究。再者，優先性的決定規準應該為何？回頭檢視 Short 所提出的規準，主要是從實踐的角度出發。然而，單從實踐需要的角度決定研究的優先序是否流於偏頗，而忽略了研究者的角度，例如，較少被研究人員關注的研究主題是否也應納出有優先項目等。此外，課程實踐常因為課程政策、社會環境、學校情境的改變而對課程知識有不同的迫切性及需求，研究優先順序並不容易確立。總之，是否真的需要決定課程研究的優先問題？如有必要，其優先性的決定依據又應為何？仍需要進一步的討論。

陸、典範的運用是阻力還是助力？

Schubert & Schubert (1991) 的分析指出，自 1962 年 T. S. Kuhn 在其經典鉅著《*The Structure of Scientific Revolutions*》首次使用典範 (paradigm) 一詞後，該詞即被廣為運用，所被賦予的意義至少達 20 餘種之多。如以課程文獻為範圍，則典範在課程領域中至少也有三種不同的意義，此即——典範即分類系統、典範即對探究的假設、典範即課程的定義範圍。

將典範視為分類系統，主要在陳述課程思想的派別⁶；如以探究假設為定義，則涉及各種課程研究方法論的觀點⁷；如果將典範看成是課程定義範圍，則是對課程概念的不同界說。無論是課程思想、課程研究方法以及課程定義，在在皆與課程研究的議題脫離不了關係。由於課程研究主要在探討課程相關問題，過去以來，基於對課程所抱持的概念與觀點有別，以及在研究上所用的語言、論據檢證方式的不同，課程研究典範絕對不僅僅限於一端。Mortimore (2000, p.5) 就表示：近來，我們發現教育/課程研究中有典範激增的現象。

對此典範激增的現象，有些學者難以接受，認為課程研究已經呈現混亂局面 (Posner, 1989, p.340)，處於失序的狀態 (Wraga & Hlebowitsh, 2003, p.426)。但相反地，也有學者認為：「豐富的混亂是課程著述的正常狀態，且沒有比這種豐富性更好的了」(Walker, 1980, p.81)，有的學者則主張：我們應與典範多樣性與重複性共同生活，視其為課程領域的健康跡象而不是亂象 (Reynolds, 2003)。

對於多元典範的反應與態度是值得探討的議題。King (1981, pp.168-9) 就曾分析對多

元且對立觀點的態度，其剖析既有趣也有意義，可提供參考。他指出，對多元觀點一般會有幾種不同的反應型態。第一種是一元論者，其始終相信永遠僅存在一種正確觀點；第二種是懷疑論者，認為所謂多元的結果將走向任何觀點皆對的失序與亂象；第三種是刺激論者，認為理論的多元與衝突越嚴重越有利於新觀點的產生；第四種是折衷論者，認為可以將不同的觀點加以裁減拼湊、去蕪存菁，整合成一個完整的觀點；第五種是多元並存論者，認為不同的觀點各有其洞見，應讓各種觀點發聲並存。

基於此，我們應以何種態度面對課程研究存在的典範多元化現象，則必須先對課程研究典範與課程研究的本質加以理解，然後才能從做出正確的反應。所謂研究典範，旨在協助我們瞭解研究的意義與目的，表述研究的問題與結果。不同的典範代表著不同的探究形式，而不同的典範出現卻常使我們產生不同典範是彼此敵對、不相容的意象 (Schubert & Schubert, 1991)。事實上，個別的典範皆有其對知識發現與生產的原理，每個典範也各自聚焦於某種特定知識與其特定的研究問題。對於不斷處於變化中的課程現象，我們需要運用不同的「鏡片」(lenses) 作觀照才能獲得更全面而完整的理解。因而，有些問題是實證分析獲理論途徑可以解決的，有些問題的最佳處理方式是藉由詮釋或批判的研究途徑 (Schubert, 1986, p.185)。回顧過去以來的課程研究，隨著典範的累增，我們據以可提出的問題廣泛程度與回答，已遠遠超出我們過去的想像。

因此，典範的多樣性不是問題。問題反而在於，當其中一個研究典範獨大並在課程研究中佔有絕對的支配地位時，才可能導致課程研究的危機。過去的課程研究史即提供了清楚的

6 可參考 Theleen (1960)、Pinar (1975)、Eisner (1985)、McNeil (1985)、Miller (1983)、Schubert (1986)、Kliebard (1986) 等人的各種分類。本文在此不再多作說明。

7 Schubert 根據 Habermas 的哲學理論和 Bernstein 的社會政治理論，區分出三種課程探究的典範：實證—分析、詮釋的、批判的。三種典範有其獨特的推理方式及人類興趣。實證—分析典範關注於控制，核心準則是複製、效度與信度；詮釋典範則以文本的解釋為焦點，關注於理解；批判的探究則以社會組織中的權力為焦點以解放為興趣。

歷史證據。50年代末期與60年代初期，行為科學研究方法成為教育研究具宰制力的探究形式。到了60年代末與70年代初，則因為績效責任的壓力，量化的數據被視為事實真理的主要來源，更是報告是否可信的唯一標準。統計的精巧運用比審慎判斷與經驗解釋更具有政策的說服力，實證分析探究型態成為課程研究中具有宰制地位的典範（Schubert, 1986, p.173）。而這也正是 Schwab（1969）宣布課程瀕臨垂死邊緣的背景。然而，當課程學者對實證分析典範的狂熱已逐漸消退，今日我們看到了大量批判理論、詮釋學或現象學相關課程論著的成長（Milburn, 1992, p.315）。這種對某種單一研究典範的趨之若鶩，才是課程研究者應予關注的現象。畢竟，對於不同的課程研究典範應讓其多元並存的發展並給予個別的尊重，才可能提升我們對課程的理解。

其次，尊重多元典範的同時，對於典範的運用也要更為審慎。每個典範背後均有其對課程理論與實務所持立場，在運用時因個別典範簡化了課程實際的複雜性，而可能有害課程的探究。另外，典範運用的可能負面影響也應加以反思。Milburn（1992, p.317）即提醒我們，在依循某種研究典範時也必須承擔某種研究風險。此即，研究者一方面可能依據某些特定

原則/觀點決定所應蒐集檢視的訊息，另一方面又以該特定原則/觀點對資料進行解釋。換言之，各個研究典範固然對課程研究的主題、現象提出了不同的洞見，但受到研究典範對研究問題、探究原則的引導，研究者可能有意或無意僅關切呈現某些訊息的資料而忽略其他，使得資訊受到偏見的曲解或以片面的觀點作限制性的討論。是以，研究典範固然因所秉持的探究原理可以作為我們探究的利器，但其協助我們進行探究的各種假定說與原則也可能同時成為探究時發現真相的阻礙，在運用研究典範時確實不可不明察。

柒、結語

課程研究存在的爭議與問題不少，本文嘗試從課程研究的目的、範圍、架構、優先性、典範等五大議題，分析課程學者對這些議題的爭議及其論點所存在的問題。對於這些爭議與問題的看法與回應可能會隨著個人觀點、各國課程研究的進展而有不同。但不論如何，課程研究的改進必須以理解做為前提。誠摯期盼本文的分析與討論，有助於我們對課程研究以及國內課程研究現狀與未來發展方向的思考，未來除就其中論點再進行深入的分析外，也能就其他重要的爭議與問題作擴大的分析，共同為改進課程研究領域以及國內課程研究而努力。

參考文獻

黃顯華、李子建（1996）。課程：範式、取向和設計。台北：五南。

Haggerson, N. L. (1988). Reconceptualizing inquiry in curriculum: Using multiple research paradigms to enhance the study of curriculum. *Journal of Curriculum Theorizing*, 8 (1), 81-103.

Huebner, D. (1991/1963). Notes toward a framework for curriculum inquiry. *Journal of Curriculum and Supervision*, 6(2), 145-160.

Johnson, M. (1970/71). Appropriate research directions in curriculum and instruction. *Curriculum Theory Network*, 6, 24-37.

主題文章

- Kimpston, R. D., & Rogers, K. B. (1986). A framework for curriculum research. *Curriculum Inquiry*, 16(4), 463-474.
- King, J. A. (1981). Methodological pluralism and curriculum inquiry. *Curriculum Inquiry*, 11(2), 167-174.
- Macdonald, J. B., & Raths, J. D. (1963). Curriculum research: Problems, techniques, and prospects. *Review of Educational Research*, 33(3), 322-329.
- Milburn, G. (1992). Perspectives and imperatives: Do curriculum studies have a future? *Journal of Curriculum and Supervision*, 7(3), 302-318.
- Mortimore, P. (2000). Does educational research matter? *British Educational Research Journal*, 26(1), 5-24.
- Posner, G. J. (1989). Making sense of diversity: The current state curriculum research. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4(4), 340-361.
- Reid, W. A. (1992). The state of curriculum inquiry. *Journal of Curriculum Studies*, 24(2), 165-177.
- Reynolds, W. M. (2003). Rejoinder: Debate, nostalgia, and resentment. *Journal of Curriculum Studies*, 35(4), 445-451.
- Schubert, W. H. (1986). *Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility*. New York: Macmillan.
- Schubert, W. H., Schubert, A. L. (1991). Curriculum inquiry: Alternative paradigms. In A. Lewy (Ed.), *The international encyclopedia of curriculum* (pp.51-56). New York: Pergamon.
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *School Review*, 78(5), 1-23.
- Schwab, J. J. (1970). *The practical: A language for curriculum*. Washington, DC: National Education Association. (Revised and expanded version of Schwab (1969)).
- Short, E. C. (1991a). Introduction: Understanding curriculum inquiry. In E. C. Short (Ed.), *Forms of curriculum inquiry* (pp.1-26). NY: SUNY.
- Short, E. C. (1991b). A research agenda: Setting priorities in curriculum research. *Journal of curriculum and supervision*, 6(4), 358-365.
- Walker, D. F. (1980). Barnstorming tour of writing on curriculum. In A. W. Foshay (Ed.), *Considered action for curriculum improvement* (pp.71-81). Washington, D C: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wraga, W. G., & Hlebowitsh, P. S. (2003). Commentary: Conversation, collaboration, and community in the US curriculum field. *Journal of Curriculum Studies*, 35(4), 453-457.

Improving Curriculum Inquiry: Issues, Problems , and Prospect

Chia-Yu Chang

Joseph Schwab, in his article published in 1969, declared that the field of curriculum was moribund and there would be a renaissance of the field of curriculum only if curriculum energies could be diverted from theoretic pursuits to three other modes of operation, the practical, the quasi-practical, and the eclectic. Since then, the field of curriculum inquiry has been advanced and characterized as the multiplicity and creativity of the research paradigm and research questions. However, as the field of curriculum has been greatly burgeoning, there are still issues and problems confronting curriculum researchers. As these issues and problems are not properly addressed in the current curriculum studies, this paper aims to identify some major ones, with an intention of contributing to the improvement the curriculum inquiry.

keywords: curriculum inquiry, curriculum research, research paradigm, research methodology in curriculum

Associate Professor, Graduate Institution of Vocational and Technological Education, National Taipei University of Technology

主題文章