

教師課程立論初探*

蔡宗河

20 世紀以來的課程發展，歷經許多轉變。過去 20 餘年來已經有許多學者提出教師實務知識或教師個人理論的重要性，然而多關心教學方面的知識，較少討論老師個人的課程理論或立論。理論較重視普效性及結果，立論較強調個殊性和過程，兩者關切的面向並不一致，然而對課程的研究及實踐都有重要的影響。因此本文擬從文獻分析中，探討教師課程立論的來源、內涵、及實踐，以了解教師如何透過個人立論來影響其課程的實施。文分六段，第一段簡述研究目的，第二段探討教師課程立論的重要性及意義，第三段論述教師課程立論的來源，第四段分析教師課程立論的內涵，第五段討論教師課程立論與教學實踐；最後一段則為結語。

關鍵字：課程立論、課程理論、教師課程立論

作者現職國立新竹教育大學教育學系博士候選人

* 本文的初稿架構是啓蒙自台灣師範大學甄曉蘭教授所開授之「課程理論專題研究」上課期間，感謝甄老師之啓發及提供寶貴意見。後經新竹教育大學簡紅珠及台中教育大學郭玉霞兩位教授不吝提供參考及修正意見始得以完成。本人特以誌之，以申謝忱。

壹、前言

20 世紀前期課程理論的發展，從 Bobbitt(1918; 1924) 的活動分析 (activity analysis) 開始，到泰勒原理 (rational)(Tyler, 1949)，大致是傾向於邏輯實證論 (logical positivism)，強調科學驗證，重視如何 (How) 做，關心科學管理及課程發展效能的問題，希望建立一套合理的課程設計、發展及評鑑的模式，以達成事先預定的教育目的。然而因為逐漸過於重視技術層次，忽略核心的課程假設問題，因此受到許多的批評。70 年代前後，Schwab(1969)及 Pinar(1975)等人陸續提出許多批評。前者認為課程過於依賴或借用其他領域的理論，加上並未關切課程實踐問題，因此與教室脫節；Pinar(1975)等人提出「課程再概念」(curriculum reconceptualization)¹，引進不同的理論來了解課程的複雜面向。其後，他運用不同的學說來擴大課程理論，包括以「論述」(discourse) 來指涉課程的理論建構(Pinar, 1988)；以「文本」(text)來擴大課程的意義；以「複雜的對話」(complicated conversation)(Pinar, Reynolds, Slattery, & Taubman, 1995; Pinar, 2004)，強調不同經驗的對話交流過程。在這種趨勢下，課程研究逐漸成爲萬花筒式的百家爭鳴(Slattery, 1995)。

雖然這些學者從不同的角度研究課程，引述不同的學說進入課程領域，然而大部分的學者仍傾向於透過理論與實務兩者間更緊密的結合，使課程研究成爲一門兼具理論與實踐的社會科學(Kelly, 1999)，以洞悉課程表象後的深層問題，並解決教學實務問題(Wraga & Hlebowitsh, 2003)，只可惜並未成功(Sears, 1992)。

在此趨勢下，有部分學者開始轉向教師個人的研究，希望從教師角度來思考課程及

教學問題。其研究面向包括教師計畫、教師詮釋及決定、教師信念及理論(Clark & Peterson, 1986，引自 Ross, Cornett & McCutcheon, 1992: 3)。這些人士的基本假定大都認爲教師的課程與教學是受到某種理論所引導，只是我們尚未深入了解。1992 年，Ross、Cornett 和 McCutcheon 等人編輯一本書《教師個人立論》(teacher personal theorizing)，其中收錄的文章比較有系統地闡述教師個人立論。例如，Schubert(1992)主張好的老師隨時建構及修正個人的教學理論，而 McCutcheon(1992: 191)則認爲教師應透過日常的教學實務，發展出系統化的「教師個人理論」。

雖然這些學者重視教師個人理論的建立，然而其主張比較關注教學層面，希望了解教師教學的系統性理論。仔細分析這些研究，大致是依據認知學派，希望了解教師教學的思考及計畫(Ross et al., 1992)，然而卻較少關注課程理論或立論層次的探討。基本上，理論(theory)較重視普效性及結果，立論(theorizing)較強調個殊性和過程，兩者關切的面向並不一致。另一方面，課程與教學乃一體兩面，並不易加以分開討論；然若仔細區辨，仍可從其不同的關注角度做不同的歸類，而且事實上之前也有不少學者討論過²。本文的立場較傾向 Oliva(2001)的看法，他認爲課程與教學是兩個持續性循環關係的實體，課程是方案，教學是方法，課程決定後才做教學決定及實施，並透過評鑑來修正課程決定，因此兩者是持續、反覆且永不停止的關係。依此而論，本文關心的是教師教學前的思考、計畫以及決定，而非教學中的過程。從這個角度來看，本文認爲建立教師課程立論的目的在於提升教學實務，因此探討教師課程立論，對教學實踐有正面且實質的幫助。

¹ 再概念學派基本上是一群人對 Tyler 模式的不滿，因而從不同角度、面向企圖來擴大課程研究的範疇，例如美學、人文、政治、歷史等。然而並不是所有人都認同再概念這個名詞。相關內容請參閱 Pinar (ed.)(1975)。

從這個觀點出發，本文透過文獻分析的方式，進一步深入探討以了解教師課程立論的意義、來源、內涵、以及實踐，以做為未來改進教師課程與教學之參考。文分六段，第一段簡述研究目的，第二段探討教師課程立論的重要性及意義，第三段論述教師課程立論的來源，第四段分析教師課程立論的內涵，第五段討論教師課程立論與教學實踐；最後一段則為結語。

貳、教師課程立論的重要性及意義

以下分兩部分，首先討論教師課程立論的意義，其次探討教師課程立論的重要性。

一、教師課程立論的意義

(一)從課程理論到課程立論

不同的課程學者對課程理論的觀點及功能有不同的看法。部分學者主張應建立課程理論，例如 Johnson(1967)定義課程為「預期學習結果的結構序列」，課程規範教學，關心可欲的學習結果，這種觀點呈現出一種重視解決問題的導向；Zais(1976)指出課程理論是描述、預測及解釋課程現象，做為引導課程實務政策的決定；Beauchamp(1982)認為課程理論應該提供一套相關的聲稱或命題，給予現象意義。然而也有學者認為很難建立一體適用的課程理論，基本上這些學者大都強調脈絡的重要性(Cornbleth, 1990)，認為教師必須因應不同的情境，建構最適合當下的課程(Marsh, 1997)。例如 McCutcheon(1982, 引自 Marsh & Willis, 1995)指出課程是強調實踐性的知識，不同的情境會影響師生的互動、理論的運用及解釋程度，因此很難將理論通則化。由此可知，教師在不同場域中經由真實經驗的反省及實踐，對教育的提升有直接的助益(Daresh, 1992)。事實上，學校課程發展的理論和實務逐漸出現不平衡的現象(Lewis, 1999: 133)，重理論而輕實務，漸漸無法解決教室中的問題。有鑑於此，部分學者

強調實務理論的重要性，認為個殊性的課程立論更適於說明教學活動，而且認為提升課程立論是專業主義的重要特徵(Beyer, 1992: 241)。

80年代開始，有部分學者將課程關注的焦點從最後的成品(建立課程理論)，轉變為尋求建構課程理論的過程(立論)(Vallance, 1982, 引自 Marsh & Willis, 1995)。例如 Marsh 和 Willis(1995: 79)主張課程立論應包括個人三種不同的活動：覺知現象的模式(patterns)、企圖找出共同的模式和議題、將模式關聯(relating)到自己的教學脈絡；而 Kliebard(1977)則指出課程立論是探討教師「選什麼內容、教什麼人、運用什麼規準」的過程，和教師個人的決定有密切的關係。由兩位學者的說法可知，課程立論是和教師本身有關係，和教師個人的教學脈絡發生關聯，而非普遍性的通則。此外，Macdonald(1982: 58-59)進一步認為任何理論須經由與實際情境間的相互對話及辯證，因此課程立論不是預測或控制的工具，而是一種解釋探究的形式，代表思考與行動的辯證。

由上述說法可知，理論和立論並不相同，關注的面向也不一致。前者關心成果、預測、結構、普遍性；後者關切歷程、辯證、情境、個殊性(Marsh & Willis, 1995)。易言之，立論基本上是一種進行或形成中的理論。在強調去中心，沒有巨型敘事(grand narratives)(Lyotard, 1984)的後現代社會中，越來越難以建立一個普遍性的課程理論，因此強調個殊性、脈絡性的教師課程立論，有其越來越重要的價值。

(二)教師課程立論的意義

傳統上我們習慣將理論與實務二分(Carr, 1986; Ross, 1992)，理論的建立是仰賴學者、專家，教師往往無從置喙(Apple, 1993)。然而如上文所述，實踐性質強烈的教育或課程，實難建立一套共通的理論。在此因素考量下，課程研究應轉向重視實踐過程的知識才能對基層

² 有學者認為課程應包含教學，有學者主張教學應包含課程，亦有學者主張兩者間相互關聯，這些論述詳見 Oliva(2001)的分類說明。

專論

教師有所幫助。易言之，應視教師為一個「反省的實務工作者」(reflective/practitioner)(Schon,1983; 1987)，教師可以從習以為常的日常事務中，做批判性的反省，審慎地建構最合宜的課程，以達成最有意義的教學實踐。從這個角度思考，課程立論不是柔順地遵照一套放諸四海皆準、可長可久的課程理論，而是一種修正、詮釋、協商、轉化教師個人觀點的循環過程；申言之，教師課程立論是一種重視個人經驗的反省過程(Schubert, 1986: 420)，一方面強調生成(becoming)的動態過程，另一方面著重改善(amelioration)教學實務(Marsh & Willis, 1995: 80)。

綜上所述，教師課程立論是一種強調進行式的歷程，重視循環辯證、止於至善。是教師從日常的課程與教學實務中，所形塑出來的一種暫時性理論，這種暫時性理論包括課程目標的擬定、方案的設計、教學活動的安排、以及師生經驗的交流及回饋。申言之，這種理論一方面重視情境、個殊性，強調不斷變動、生成的過程；再方面，這種理論也須透過日常課程與教學實務相互的驗證、修正，因此並非如個人信念般可能出現錯誤，也不像個人觀點般缺失實證基礎。

二、教師課程立論的重要性

70年代以來，由於課程現象學研究的興起，課程研究的焦點，開始重視「奔跑的經驗」(Pinar, 1975)。這種教育經驗的探究，強調人類知識的主觀性與客觀性的交互作用，將主體經驗帶入世界的創造性文本，強調個體的意義建構(Grumet, 1992)。另一方面，Schon(1983)大力鼓吹教師是一個反省的實務工作者，應重視行動中的反省，以提升自己的課程及教學實務。

換言之，教師立論認為教師不僅需要知道怎麼教，還要知識為什麼這麼教(Daresh, 1992; Kliebard, 1977)。正是這種反省經驗的重視，課程研究逐漸浮現出一股勢力，重視教師個人傳記、自傳或敘事研究，從教師說故事的過程中，體現課程的意義(歐用生, 2004; Goodson, 1998)。這種現象學或自傳式的探究取向，建構教師課程立論的可能性。從這個角度來看，教師課程立論的建立，有以下四點重要性³：

(一)可以在實踐過程中，驗證及再建構理論

過去教師被認為是被廢武功(deskilled)(Apple, 1993; 1997)，因此教師往往只是在傳遞外來的課程觀及意識型態而不自知。這種情形可能是因為教師在師資培育過程中，被灌輸錯誤觀念所形成的一種習焉不察的信念；也可能是老師從來沒有認知到自己在課程實踐過程中的轉化角色，無法意識到自己的重要性。近年來九年一貫課程的推動，課程權力分配有所變動，直接衝擊教學現場；加以部分學者大力鼓吹教師課程意識的覺醒(如甄曉蘭, 2004)，喚醒基層教師的專業自主意識，使其能重新省思自己在課程實踐過程中的角色及地位。因此教師課程立論可以幫助教師在教學過程中，驗證實務與理論的聯繫及落差，除了建構自己獨特的課程理論，做出整全的教師課程決定外，同時能讓教師具有一致性的教育宗旨，例如教師在面臨教育公平與卓越之間的考慮，避免教師因為沒有理論基礎而引發可能的錯誤及危險狀況(Cornett et al., 1992: 137)。

(二)將隱性知識外顯化

Shulman(1986)指出七種教師教學知識⁴，並提出這七種知識的來源有四種⁵，其中有一

³ 前三點是 McCutcheon(1992)所提，其原來是說明教師個人理論的價值，研究者加以補充說明；而第四點是研究者的看法。

⁴ 這七種知識分別分別是：1.學科內容知識、2.一般教學知識、3.課程知識、4.學科教學知識、5.關於學生以及學生特性的知識、6.教育環境脈絡的知識、7.關於教育目的、目標、價值以及教育哲學與歷史淵源的知識。

⁵ 這四種來源分別是：1.來自學科領域的學術知識訓練、2.學校教育過程中的環境與教材、3.關於學校教育、社會組織等會影響教師作為的社會文化現象研究、4.實際教學中的領會。

項是實務的智慧(wisdom of practice)(郭玉霞, 1997; 陳延興, 2000; Linda & Peter, 2002; Shulman, 1987; 2003), 這種實務的智慧在過去往往被忽視, 然而這種知識卻主導教師的教學信念與工作方式, 是以它不是不重要, 而是過去我們沒有深入了解。近年來知識管理(knowledge management)盛行, 組織或個人莫不盡可能將隱性知識(tacit knowledge)外在化、數據化、系統化, 以便於組織或個人來進行管理並分享, 以創造出更多的新知識(王如哲, 2000)。是以教師課程立論, 不但能了解教師的課程信念, 同時最重要的是, 將教師的內在知識外在化、系統化, 以便於分享及創新。

(三)溝通能力的增加

McCutcheon(1992)認為溝通能力的增加或許是教師課程立論的最重要功能。這是因為當老師明確地了解自己的課程觀點、理論, 可以自信的向行政人員、家長等人說明自己的教學信念; 此外, 教師可以清楚地辯護自己的課程觀以及教學過程, 而不至於無法表達自己的想法。這種方式有助於教師建立自信心。在良性循環下, 促使其願意進一步提升自己的專業知能。易言之, 教師課程立論可以逐步提升教師的課程及教學專業能力, 改善教學實務及學生學習成效。

(四)多元化的教育

過去學校組織的運作方式, 大都借用自商業或工業的理性技術模式(rational-technical), 關心如何管理或控制組織中的人, 以達成最大的成效(Skrtic & Ware, 1992: 209)。這種技術理性模式, 來自於機械官僚(machine bureaucracy)及專業官僚(professional bureaucracy), 將組織中的事務依標準化區分成不同部門, 透過不同部門的協調、合作, 以達成目標。透過這種方式運作的學校, 只要適當地訓練教師的技能使其專門化(specialization), 就可應付(Skrtic & Ware, 1992: 210)。然而這種專門化、標準化限制教師的創造力, 導致教育的單一化, 無法創造多元化的教育發展(Skrtic & Ware, 1992: 211)。相對

而言, 教師課程立論的倡導, 鼓勵並珍視教師建立個人理論, 希望教師從事課程革新而非視教育為標準化事務。在此情況下, 教師可以依據個別的教室情境做最適當的詮釋及調整。因此教師課程立論有助於教育多元化的發展。

參、教師課程立論的來源

過去雖然較少學者提到教師課程立論, 然而有許多學者(如Clandinin, & Connelly, 1985; 1988; McCutcheon, 1992; Pinar, 1975)關注的面向, 和教師的課程實踐有直接的相關。因此主張教師是課程的實踐者、創製者、發展者(Connelly & Ben-Peretz, 1997), 或主張應該建構教師個人理論(McCutcheon, 1992)。本文在這些學說的基礎上, 嘗試尋求奠基教師課程立論的來源, 以擴展課程研究的視野。

在遴選課程立論來源方面, 最重要的依據上是認為課程是實踐導向, 所有理論都必須以處理實務問題為核心, 並且與個人的教學實踐相互辯證, 以形成不斷前進的立論。這種趨勢可用下列三點補充說明: 首先, 課程是一種奔跑過程的經驗(Pinar, 1975), 重視教師個人的理解及觀點, 強調原初性教師經驗及詮釋的重要性, 因此教師課程立論必須能反映教師的觀點及教室生活現象; 其次, 課程是實踐導向, 重視教師的詮釋、轉化及實踐, 因此課程立論必須承認教師具有處理課程及教學議題的能力及權力; 最後, 教育或課程是轉化社會不公的最重要方式及過程(Freire, 1970), 因此課程必須重視教師具有洞悉教育不公的意識及能力, 承認教師能將其轉化為行動, 以促進社會流動。從這個角度出發, 本文認為教師課程立論有五種來源, 分別是詮釋學、現象學、建構主義、批判理論及後現代思潮, 以下分別敘述:

一、詮釋學

詮釋學(Hermeneutics)一詞源於希臘動詞“Hermeneuein”, 古用法有三種意義: 說

專論

話、說明、翻譯(嚴平, 1992)。詮釋學最古老及最廣泛的理解, 是指對聖經詮釋的原則, 其後則衍生出不同的現代定義⁶。狄爾泰(Wilhelm Dilthey)提供詮釋學理解公式: 經驗—表達—理解 (experience-expression-understanding)。經驗強調時間性, 意味我們只有在過去和未來的視域中, 才能真正理解現在; 表達不僅成為文本詮釋的理論, 而且成為生命如何在作品中揭示與表現自身的理論; 理解是心靈的過程, 通過此過程, 我們才領會到活生生的人類經驗(嚴平, 1992)。

海德格(Martin Heidegger)進一步將詮釋學提升到本體論的境界, 他認為生命乃是在世存有(being-in-the-world)的一種模式。因此主張人的存在有三種基本的結構: 第一是境遇感: 對歷史情境的感受; 第二種是理解: 除了對過去有所感, 還能展望未來種種可能性, 這種展望的行動便是理解; 第三種是表詮: 對過去有所感, 並且展望未來, 把握意義的整體, 這時便需要予以表詮。通過以上三步驟, 存有才能獲得彰顯(梁福鎮, 2000: 227-228)。

嘉達美(Hans-Georg Gadamer)主張理解是一種對話的過程, 包括四個組成要素: (一)先前的理解: 詮釋者對於先前對象的認識, 主要是來自於歷史傳統; (二)真理的經驗: 理解本身就是一種生活經驗; (三)視野的融合: 通過語言的運作, 融合過去與現在的視野, 探究真正的意義; (四)運用: 理解和應用應該能隨時間不斷往前推移(楊深坑, 1988: 139)。

綜上所述, 詮釋學雖然有不同的研究取向, 然而都強調理解的重要性。這種理論對教師課程立論提供三種基礎。首先, 課程詮釋的權力不再是「由上而下」的單一方向, 而是加入來自於和課程最有相關的教師及

學生的觀點(Schubert, 1986); 其次, 課程詮釋不僅來自現下的經驗, 同時來自於過去經驗的融合。易言之, 課程是一種個人經驗的反省(Greene, 1975); 最後, 課程詮釋是一種主動的過程, 強調教師的能動性。易言之, 教師不是被動的接受理論, 而是主動的參與、理解、詮釋、批判、建構自己的課程理論基礎, 這即是 Clandinin 和 Connelly(1992)所指出的教師即課程創製者(maker)的意義。

二、現象學

現象學(phenomenology)是對現象進行探究的科學。胡塞爾(Edmund Husserl)認為知識是來自於事物本身, 回歸事物本身就是現象學的基礎(高淑清, 2000)。因此現象學的研究對象是「個體經驗」, 目的在揭露經驗的本質。現象學家主張經驗具有內在的結構, 可透過反省意識或內在知覺顯露出來(許芳懿, 2005; 廖仁義譯, 1997)。現象學是研究個體如何在生活經驗中, 透過意識作用獲得意義。這種說法正如 Greene(1995, 引自 Pinar, 2004: 190)所言: 想像的角色是要覺醒、要揭開那常被忽略, 及不被聽見或預期的。質言之, 現象學重視回歸它的生活泉源, 強調重新喚醒對世界的基本體驗。因此現象學者所主張的課程研究, 是研究生活於此時、此地情境中的人(Pinar et al., 1995), 是研究一種真正的相遇, 一種教師和學生之間實際行動的關係(van Manen, 1982)。

胡塞爾提出現象學的存而不論(phenomenological reduction), 主張將外在意識流的事物「置入括弧中」, 將其存而不論(蔡美麗, 1990)。意即不隨意對無法意識之事物妄下斷言, 因而使吾人得以檢視世界的原初性(Grumet, 1975)。從這個角度出發, 主張以現象學研究課程者將課程視為原級的教育經驗或生活體驗, 從生活中直接感受課

⁶ Palmer(引自嚴平, 1992)將詮釋學區分為六個現代性功能性定義: 做為聖經註釋的理論、做為語言學的方法論、做為語言學理解的科學、做為人文科學方法論的基礎、做為此在與存在理解的現象學、做為詮釋的系統, 意義恢復與破壞偶像。

程及教師的意義(Aoki, 1992)。教育是幫助學生獲得自由及迎向未來的希望(hope)，也是人類存在的主要動力(Phenix, 1974: 123)，教育的最終目的是讓學生能為自己的生命和決定負責(許芳懿, 2005: 133)。

綜上所述，現象學為教師課程立論提供三種基礎。首先，重視老師的直接生活經驗與主觀意識，這些經驗是原級而非次級，這種原級的生活經驗是從師生的歷史或故事中尋求課程意義(Goodson, 1998)；其次，現象學讓我們了解我的存在是一種暫時性(temporality)，會隨著時間流動而改變，因此教師應該重視當下(present)生活經驗的省思。這正是 Huebner(1975: 244)所說的：只有透過做為時間存有者之人的現時存在，才存在著過去及未來；最後，支持教師個人自傳式的研究方法，強調人類知識的主觀性與客觀性的交互作用(Grumet, 1975)，這種自傳式的研究是一種敘事(narrative)思維(Bruner, 1999: 175)，除了重視理解教師課程觀點的方式外，更強調教育應回歸「人」的價值(Elliott, 1998)。換言之，課程關切學生及教師共同成長的經驗及價值；教育愛的提倡，優先於教學技能的改進；孩子的認識及關懷，優先於任何認識論、方法論的探究(van Manen, 1982)。

三、建構主義

建構理論的最重要主張是承認人有主動建構知識的能力(Applebee, 1996: 64)。易言之，人不是等待別人灌輸知識，而是能夠從過去的舊經驗中，藉由區辨、調適、同化的過程，建立自己的知識。從這個角度來看，每一個教師都可能在特定的環境下，建構自己的知識及意義。因此這種意義受到自己所處社會、文化及歷史很大的影響(Stone, 1992)。Pape(1992: 68)認為教師個人的知識建構自己的思考內容、行動、預測及感覺，每一個教師依據其知識嘗試理解新的資訊及經驗。從建構主義的觀點來看，教師與其學

生、環境的互動提供教師理解不同的意義或經驗。這種具體意義或經驗的獲得，可以提供老師進行抽象思考及反省，並因而形成教師課程立論。此外，Tobin 和 LaMaster(1992: 131)認為理論是現實(reality)的比喻(metaphors)或模式(models)，老師的個人理論是透過其反省的經驗來建立，可以被用來解釋特定情境下老師理解、信念的差異。最重要的是教師可以透過經驗的反省及意義的建構，建立其獨特的理論，並因而成爲一個有自信的老師。

由上述分析可以發現，建構理論為教師課程立論提供三種基礎。首先，教師課程立論不是來自於別人的灌輸，而是透過日常經驗的反省、探究而得。其次，教師課程立論是來自於學生、環境間的相互影響及交互作用而來(Tobin & LaMaster, 1992)，因此教師課程立論無法透過外界的課程專家或學者而建立；最後，教師課程立論不是固定不變，而是隨著教師進行教學實踐而變動，這些改變可能來自於教師專業成長，也可能來自於學生學習成果的提升(Clarke & Hollingsworth, 2002)。透過不斷的檢驗、修正而形成，因此教師個人立論是一個不斷循環、成長的過程(Pape, 1992)。

四、批判理論

和批判理論(critical theory)相近，同樣重視主體發聲的包括女性主義(feminism)或後殖民主義(post-colonialism)。然而研究者認為從 1920 年後，法蘭克福學派(Frankfurt School)所倡導的批判理論對教育有深遠的影響(甄曉蘭, 2004；廖仁義譯, 1984)；後來的批判教育學(critical pedagogy)也是以意識型態的批判為主，以進一步提升弱勢族群的地位(Freire, 1970)。因此批判理論在教育領域中已經有相當長久的歷史，對一般教師而言自有其深遠的影響。加以批判理論是以解決問題及行動為導向，和課程的實踐性有很大的相關，因此本文以批判理論做為課程立論的來源。

專論

批判理論認為個人深陷於高度的資本主義中，個人的社會地位往往受制於社會菁英或優勢階級所控制(Ornstein & Hunkins, 1998)。因此批判理論強調個人必須從自我的覺知開始，揭露並批判社會不公。在教育方面，早期是從巨觀的角度來省思課程的缺失，如經濟再製論(如 Apple, 1979; Bowles & Gintis, 1976)、文化再製論(如 Bernstein, 1975; Bourdieu, 1977)；進而發現主體在經濟或文化再製過程中的主動性，因此轉為抗拒論(如 Willis, 1981)，這種主張強調教師及學生不再是被動的接受經濟或文化資本分配，而會主動去選擇及塑造自己的認同。

McLaren和Giroux(1992: 34-35)不贊成將教學(pedagogy)簡化為知識的複製，反對將教育視為優勢文化的傳遞，而是將知識和權力連結，將教育及課程政治化，同時致力於發展民主及正義的公共生活。因此，Giroux(1988)主張教師必須在生活中重新省視師生如何透過教學的互動產生自我的主體意識。因此他進一步主張「教師即轉型的知識分子」、「學生即解放的公民」。從這個角度來看，老師能夠增權賦能(empowerment)，並將其實踐於日常教學中(Henderson, 1992)。這種增權賦能，是一種是實用(pragmatism)和對話(dialogism)的綜合體，實用在於合作解決問題；對話是指人際間不同的想法，透過相互、開放的對話，雖不一定達成共識，但至少可以擴大個人的視野(Henderson, 1992: 207)。

由上述分析可以發現，批判理論為教師課程立論提供三種基礎。首先，重視教師的發聲或對話，發聲是一種權力的體現(Foucault, 1977)，對話可以幫助師生獲得行動知識(Applebee, 1996: 3; Pinar, 2004: 192)。藉由教師及學生的發聲及對話，得以開展教師的專業知能；其次，教師的增權賦能，這種權或能，不是外在所給予的，而是老師投入課程發展或教學革新的過程中，所獲得的一種擁有感(ownership)以及滿足感；最後，

重視教學實踐，理論和實踐不是對立，而是一體兩面，合而為一(Wraga & Hlebowitsh, 2003)。過去將理論與實務二分，是因為可以透過權力運作來控制知識(Goodson, 1993: 192)，因而使教師逐漸失去課程設計及發展的相關技能(Apple, 1993; 1997)，這是教師建立課程立論所面臨的最大阻礙。因此教師必須主動恢復課程及教學的能力，而這可能是教師課程立論的最大價值。

五、後現代思潮

後學於近 30 年來在各種學門蓬勃發展。在教育方面有關於後學的研究也出現許多不同面向及說法，例如包括後現代(post-modern)、後結構(post-structure)、後殖民主義(post-colonial)、後福特(post-ford)、後工業(post-industrial)等等。由此可知，後現代並不是單一理論，而是一種泛稱，因此本文以後現代思潮稱之。雖然後現代有各種說法，然而大體上，這是一種對啓蒙運動以來理性掛帥的反思，反對科學理性、中心論、巨型敘事(Lyotard, 1984)。易言之，重視邊緣、差異、多元及感性。

Doll(1989)認為課程和教育都是一種強調意圖、正向的改變。然而現代強調累積，而後現代重視轉型(transformative)式的改變。易言之，改變是透過內在的再組織所引起，而非源自於外在環境。這種主動的課程觀著重學習者及教師積極的自我組織。其次，Doll 主張在後現代社會中，教師的課程計畫應該是雙層(two-tier)或階層的過程，第一層可以包含較寬廣、一般的目標，由老師及專家或雙方合作來設計；第二層是來自於每一個班級各學生之間及學生和教師間的互動所形成。簡言之，這兩層包括一般的目的及特定的目標，而且彼此互補；最後，Doll 提出在後現代思考下，老師和學生雙方是相互分享的關係，是相互的探究而不是一方知識的傳遞或特定行為的塑造，是相互的學習、教導及成長。

由上述分析可以發現，後現代思潮為教師課程立論提供三種基礎。首先，反對中心，課程不再只是透過由上而下的傳遞，而是重視來自於教師個人的詮釋及轉化，這正是重視邊緣的最主要體現。易言之，在後現代思潮下，教師課程立論對課程實踐有其積極的意義及價值，師生雙方可以透過相互分享的過程，達成「教學相長」的目的；其次，後現代質疑科學理性，反對線性的課程發展歷程及模式，轉而重視教師個人的感性及在教學實踐過程中的意外及驚奇(Huebner, 1975)。申言之，課程及教學不僅是科學程序，更是一種藝術創造，以啟發學生轉型改變，這正需要教師的智慧判斷以及個人價值觀；最後，後現代思潮尊重差異、強調多元，每一個學生有其不同的潛能及價值。教師應該依據學生特質設計符合其需求的課程，以充分發展學生的潛能。這種能力無法透過外來理論所引導，而須透過教師個人依據其實務經驗所累積的智慧做出最適當的判斷及決定，這正是教師課程立論的充分表現。

綜上所述，詮釋學著重教師課程詮釋的權力，這種詮釋類似於 Goodlad(1979)所言的教師「知覺課程」(perceived curriculum)；現象學重視教師原級生活經驗在課程實踐過程中的價值，而不光只是執行外來的課程知識；建構主義承認教師有主動建構知識的能力，因此不應忽略教師依教室脈絡調整教學，以建構實際教室經驗的合理性，這就是「落實的課程」(enacted curriculum)(Snyder, Bolin & Zumwalt, 1992)；批判理論強調教師個人發聲的地位及權力，以建構一個更公平正義的社會；後現代思潮則進一步消解中心，覺知教師邊緣知識在教學實踐過程中的重要性。

肆、教師課程立論的內涵

教師課程立論的專門論述，並不多見。雖然 Pinar(1975)以立論來擴展課程論述的

多元面向，然而其重點是希望擴大課程研究的視野。其收錄的篇章中也有部分學者關注教師個人經驗(如 Greene, 1975; Huebner, 1975)，強調提升個人意識在課程理論中的價值，並視圖引進以個人生活經驗為本的自傳式研究，做為研究課程的方法。然而較少將焦點鎖定在教師建立課程立論的層次，較少系統化地理解教師建立課程立論的問題。而 Ross 等人(1992)的《教師個人立論》較關注教師教學層面，缺乏課程立論的探討。因此本文試圖從這些人的論述中，進一步深入探討，以提出教師課程立論的內涵。

本文認為和教師課程立論較有關聯的內涵包括課程信念、課程知識、實踐智慧、教師聲音四種。之所以會選擇這幾種做為內涵，主要是基於以下三點考量。首先，所有的理論或立論都必須有其知識基礎，這種知識基礎可能基於自己對知識的觀點，也可能經過日常生活的實證而形成。然而不論是那一種，都須有其知識基礎，因此信念或知識是課程立論的核心內涵；其次，教師課程立論是關心課程與教學實務，以解決教學過程中所面臨的問題為導向，因此實踐智慧有其因脈絡制宜的重要性；最後，所有的知識、理論必須透過發聲才能爭取，並且成為合法的論述，因此教師聲音是形塑教師立論的重要動能。

由上述內容可知，這四種內涵的選擇主要是認為教師的課程和教學工作有強烈的實踐性。申言之，課程立論不是完成式，而是進行式，透過教學實踐的交互辯證，形成適合於當下情境的理論。下文為更清楚說明這四種內涵，在行文的過程中，研究者將以自然與科技領域「鐵生鏽」的課程⁷為例來加以輔助說明。

一、課程信念

學者對信念的研究及名稱頗為分歧，一

⁷鐵生鏽課程來源是南一書局自然與科技領域第八冊第三單元。

專論

般多以教師信念、教學信念、教育信念為主，較少提及教師課程信念，然而其說法卻又很相近，不容易完全區別。本文是探討教師課程立論，因此以教師課程信念稱之。

知識和信念並不相同，前者是基於客觀的事實，後者是來自當事人的評估及判斷。信念是指外在現實的內在表徵(Stone, 1992: 24)，是一個人對外在世界有意識或無意識的主觀看法；教師信念是指教師對有關於教育、教學、學習、學生等的教育態度(朱苑瑜, 2001)。易言之，教師對課程或教學有不同的看法及譬喻，這些看法及譬喻構成教師的課程及教學信念(Tobin & LaMaster, 1992)。因此教師課程信念是指教師對課程的觀點，這種想法或看法並未有實證基礎，因此可能並不正確。然而卻是左右教師日常課程及教學實踐的主要依據。

課程信念易受到外在環境(包括社會氣氛、學校文化及教師關係)、以及內在氛圍(包括班級氣氛、師生互動、學生成績)所影響(Clarke & Hollingsworth, 2002)，然而也可能透過理解、轉化、教學、評鑑、反省、再理解的循環過程來改變(Shulman, 1987; 2003)。申言之，課程信念是教師對課程的觀點或看法，是存在於教師心中的深層認知，若要改變這種根深蒂固的看法，必須透過教師個人的反省及教師角色的再概念化(Pape, 1992; Tobin & LaMaster, 1992)；其中最重要的關鍵是教師必須改變自己的想法，將過去視課程為教「特定學科目標」的想法，轉化為教「有積極學習性的學生」(Elliott, 1998: 36)；同時教師必須將自己塑造成學習者(Stenhouse, 1975: 94)，不斷學習及成長，才能真正轉變教師的課程信念。

以「鐵生鏽」課程為例，教師課程信念包括生鏽原因、如何透過最適當的實驗進行教學等等。然而因其受到先在經驗的影響，因此每一位教師可能有不同的課程信念，甚至是錯的。例如生鏽只和水有關(實際上和

氧氣也有關)；自然科學課程只須教師進行詳盡的解說，無須學生透過思考、推理，建立假設，設計實驗流程以驗證假設等過程。

二、課程知識

過去學者主要是研究教師的教學知識，其中最有名當屬 Shulman(1986)所提出的七種教師教學知識。雖然其中一項是課程知識，然而其說法是將課程知識視為教學知識的一環，是以和本文的立場有些差異。周淑卿(2004)認為課程是處理「教什麼」，而教學是處理「如何教」，兩者雖看似無關，然而在實務運作中，「教什麼」與「如何教」是相互關聯，因此教師課程知識應該包含方案的設計及教學的進行。她進一步將課程知識的內涵分為「目標與內容的知識」及「方法與過程的知識」兩大類。前者包括有關教育目標與價值的哲學、教師本身的自我知識、學生的特質與需求、社會與教育的環境脈絡、學科材料知識、教學內容知識/教材教法知識；後者包含學習經驗的選擇、學習經驗的組織、課程的實施、課程的評鑑。綜合學者的觀點，本文認為課程知識主要包括兩種：一方面是學科的專業知識，另一方面包含教師個人的課程哲學(教育哲學)、以及課程設計、發展和評鑑等知識。

以「鐵生鏽」課程為例，教師課程知識包括有關於氧化的知識，如鐵為何生鏽、生鏽速度的快慢、以及生鏽是和何種因素有關的學科知識；也包括「鐵生鏽」課程對學生學習自然科學課程的重要性，以及科學課程設計及發展的知識。例如如何透過觀察形成假設、如何設計課程、如何安排實驗來驗證假設、如何了解學生學了多少等等。

三、實踐智慧

實踐智慧是指一個人能清楚認識情境，並透過正確的實踐性推論，用以選擇適合於情境之善德善行(林志成, 2002；陳惠邦, 1998)。換言之，教師工作必須能因時、

因地制宜。由此可知，實踐智慧的主要目的在於有效減少理論與實務的落差，以真正落實課程實踐。這種實踐智慧乃是假設每一所學校及班級都有其特定的脈絡，因此只有教師才能透過班級生態的真實性、整體性認知，以及慎思的過程，審慎地考慮課程的共同要素：學生、教師、科目內容、環境四者的關係，以選擇出一個最合宜的方案，做出最佳的判斷、抉擇與行動(Schwab, 1969)，並且能在行動的過程中不斷反省(reflection-in-action)(Schon, 1987)，以創造學生最大學習的可能性，並能營造出生生不息的力量。

這種實踐智慧，也是一種實務知識，認為理論與實務間有一連續關係存在，透過實踐智慧，我們可以從實踐中探究理論(Argyris, Putnam, & Smith: 1985: 33)。因此實踐智慧是教師自我價值觀及人格的根本哲學觀，是教師課程知識中很重要的一個層面。申言之，課程知識是透過理論和實務間相互辯證所產生(龔世芬，2005)，因此教師實踐智慧具有獨特性(Ornstein, 2003)，一方面具有私人性質，重視應用或解決問題導向；另一方面強調應深入探究問題的根源，可以促進教師成長(Schubert, 1986: 174)。依此而論，即使教師實施事先決定的課程(如國定課程)，教師個人的課程知識仍有可能影響自己的課程設計及教學判斷，因而影響學生的學習機會，以及學生所感受到的經驗課程(McCutcheon, 1997: 194)。

以「鐵生鏽」課程為例，實踐智慧包括教師能審度學校的設備、器材，安排適當的實驗過程以進行教學；能充分了解個別學生的起點行爲，設計出具有挑戰性的課程活動並能有助於學習較慢的學生學習；能營造溫馨的教學氣氛，以發揮最大的學習效能，並能引導學生產生積極性的教學回饋。

四、教師聲音

近年來批判教育學者提倡政略與教

學，強調師生的聲音都應該被聽到、被讀到、被記錄、被使用(Giroux, 1991，引自歐用生，2004)。批判教育學和法蘭克福學派或批判理論有密切的關係。Freire 在 1970 年出版《受壓迫者的教育》(pedagogy of the oppressed)，雖然其主要目的是在成人教育，然而對學校教育中教師及學生主體性的提升有很大的影響。他大力反對優勢團體透過文字、影像、大眾文化、習慣和神話等方式培養被壓迫窮人的社會觀，使他們相信宿命、自我貶抑的人格特質，淪為甘於奴隸的性格。為了要避免這種壓迫，必須培養被壓迫者成為主動的行動者，培養他們建立自己而非被壓迫者的世界觀。因此課程的主要目的是在激發學生的批判意識，教學的過程是一種喚醒學生意識的過程(周珮儀，1999：84；Freire, 1970)。其後，Giroux(1988)主張師資培育機構應拋棄工具理性的培育方式，教師必須自覺到教育的政治性，了解自己的能動性，拒絕複製社會階級意識，抗拒社會不公，使自己成為改造社會正義的行動者。因此在教學過程中，教師能正視自己與學生的關係，鼓勵學生針對生活議題提出意見及解決方式，透過彼此對話來建立更公義的社會(Beyer & Liston, 1996)。

Kanpol(1977, 引自歐用生，2004：161)認為聲音是由學校的實際權力關係所界定，因此教師聲音的意義是指和教師最有切身關係的故事，這種故事所形成聲音不是外塑，而是內發，從教師底層的認同所產生，使教師成為具有批判反省的個體。申言之，教師聲音是透過自身的自覺、反省，檢討學校中的顯著及潛在課程，積極的投入教學革新；並且透過發聲成為合法的課程論述。從這個角度來看，過去師資培育的課程較為忽略教師聲音(Ross, 1992)，教師被視為遵守體制、尊重傳統的無聲者、柔順者，教師地位相對的受到較大的貶抑(Apple, 1993)。因此倡導教師的發聲意識是恢復教師專業及建立教師立論的重要方式及過程。另一方面，為了深入理解教師的聲音，自傳及敘事成為

專論

課程研究的一種方式(Grumet, 1999)。透過自傳，教師反省自己的成長背景及境遇，包括學生、師資培育的經驗，如何對其課程意識產生影響；經由敘事，教師敘說自己的故事，並聆聽同仁、家長、學生的故事，如何形塑自己的教學實務(Richert, 2002)，並實踐於日常生活中。

以「鐵生鏽」課程為例，教師應勇於發現教科書的錯誤，願意修正教科書中不適當的意識型態如性別偏差及科技萬能等，以避免再製；此外，教師能將課程做適度的轉化，以適合弱勢學生的需求；同時願意積極聆聽學生的聲音，以了解學生的觀點及自己習焉不察的缺失，並做為修正課程的依據。

綜上所述，課程信念、課程知識、實踐智慧是教師立論的核心要素，課程信念凝聚教師對課程的看法及譬喻，課程知識形成教師課程內容及設計的依據，實踐智慧做為教師因地制宜，選擇最適當教學行動的基礎；而教師聲音則是促使教師行動的動能，讓老師勇於表達自己的意見及理論，並將其付諸行動，以落實社會的公平正義。

伍、教師課程立論與教學實踐

如前文所述，課程是透過教學實踐，因此只談課程，沒有教學是不切實際。甄曉蘭(2004)認為教師的課程意識主導教學轉化，透過教學實踐來激發教師潛在的課程意識。Cornett(1990)提出教師個人理論對教師課程及教學決定的影響途徑，他認為教師個人理論與環境間相互影響，個人透過不斷的反省及計畫，形成自己的個人理論；個人理論與課程及教學行動相互影響。透過兩位學者的說法可以發現，教學實踐是受課程立論所影響，課程立論透過教學實踐來驗證。以下分五方面說明。

一、教師課程立論是處於開放的系統，透過與環境的互動形成個人立論

教師課程立論是處於一個開放的系統，與環境相互關聯及影響。課程信念經常來自個人的幼年受教經驗、師資培育理論和實務、以及服務學校文化的影響(Stone, 1992)。這種信念雖然不易改變，然而仍然可以透過同儕、學生、家長、行政人員以及上級督導的影響而改變；課程知識包括教師學科專業知識，以及課程哲學、課程設計、發展與評鑑的相關知識，雖然學科專業知識較少改變，然而課程哲學會受到社會環境及學校或班級情境所影響；實踐智慧是教師每天處理班級事務及教學的依據，這種智慧也會隨教學環境中的相關因素如學生、課程內容、環境等因素所影響；教師聲音更易受社會脈絡及學校文化所制約。由此可知，教師課程立論的形成，自然會受到社會、學校及班級所影響。因此教師課程立論不是放諸四海不變的標準，而是重視歷程、相互辯證、及個別情境性的暫時性理論，它不是固定不變的系統，而是透過與環境中相關人員的相互辯證所建構出的適合於當下的課程觀。因此教師課程立論是一種「止於至善」的課程理論建構過程。

二、教師課程立論是教學實踐的依據，教學實踐是修正及凝聚課程立論的行動

教師不一定清楚了解其教學理論依據，然而無形中有一套慣性的處理方式會影響及指導其教學行為(McCutcheon, 1992)，並形成自己習焉不察的信念。這種信念不一定正確，卻主導教師對教學的看法。過去教師被認為不夠專業的部分原因即是源於自己經常無法以一致性的教育宗旨來解釋自己教學行為。是以教師課程立論最重要功能，即是建立自己的教育宗旨及課程哲學(McCutcheon, 1992)。這種過程必須透過不斷反省的過程，了解自己教學行動的原因、過程、作為、成效及影響，以做為修正或再形塑自己課程立論的依據(Schubert, 1992)。依此而論，教師課程立論與實踐本來就是相互

辯證的過程，透過立論的引導，實務得以有所依據；經由實務的驗證，立論得以更成熟、圓融。這是彼此驗證、相互循環的過程。

三、教師課程立論增進教師反省思考、批判能力及發聲的勇氣

如前文所述，教師長期處於去技能化的狀態，習於執行別人的課程方案，逐漸失去自我反省思考、批判能力以及發聲的勇氣。國家為求順利管理學校日常運作，較不願意賦予教師發聲的能力及機會(Skritic & Ware, 1992)，教師慢慢成爲一個課程忠實執行者。在此情形下，教師的反省及自我思考能力逐漸降低，自然無法形成自己的理論體系。久而久之，教師更害怕說出自己的意見，逐漸失去見義勇爲的內在正義感，學校因而漸漸形成一言堂。基本上，批判理論認爲每一個教師都有表達自己意見或理想的意願，只是在不鼓勵自我，過於重視群性的學校組織中，教師往往迫於形勢，養成沉默的習慣(Ross, 1992)。這是一種惡性循環的過程，學校控制越多、教師越是不敢發聲、教師能力越是降低(Ross, 1992)。是以教師立論的積極目的就是在透過教師自我批判的過程中，增進自己的反省思考技能以及專業能力，並且在適當的時機，勇於表達自己的意見及聲音。

四、課程是擇宜的藝術，透過教師課程立論更能促進教學實踐

爲了解決課程長久以來借用其他領域理論的缺失，並且建立一套課程領域本身的理論，Schwab(1969)提出課程「慎思」(deliberation)模式來匡正課程發展過於固定、陳舊的弊端。他主張三步驟的擇宜藝術(arts of eclectic)，包括實用(practical)-準實用(quasi-practical)-擇宜(eclectic)。實用是將理論應用於情境中，準實用是修正或調整理論以適用於情境，擇宜是透過審慎的評估、判斷，以選擇或產生最適當的行動。從這個模式來看，擇宜需要教師實際的參與課程發

展，同時對環境具有充分的認識及了解，才能轉化課程理論於教室情境中(Schubert, 1986: 297)。依此而論，每一個教師都處於個別的環境脈絡中，只有教師最了解自己的教室生態，因此只有教師依據各自的班級及學生需求，發展個人的理論，才能對教育現場有最大的助益，並促進教學實踐。

五、教師課程立論促使教師能透過不同的視野來反省習焉不察的教室生活，以提出更有前瞻性的教學洞見

教師課程立論強調教師個人的觀點及理論，而非外來的課程理論，因此可以藉由教師的敏銳觀察，洞悉習焉不察的教室生活(Schubert, 1986: 277)，以進一步了解深層的教室生態，提出更有洞見的實務理論，並提升課程實踐的可能。例如，當一般學者致力於如何精緻化課程發展的過程或效能時，Jackson(1968)從微觀的角度，分析教室生活的豐富性及多樣面貌，提出潛在課程(hidden curriculum)的存在及其對課程的影響力。雖然 Jackson 仍是學者而非實務工作者，然而從這個過程中我們可以了解實務理論對於課程理論或實務有很大的貢獻，而這種強調實務的教師課程立論，必須透過教師自我的深刻觀察及反省才能達成。由此觀之，教師課程立論對於課程實務及理論有其重要的意義及價值。

陸、結語

本文的目的，是希望透過文獻探討的方式，嘗試了解教師課程立論的意義、來源、內涵及實踐。經由文獻分析，本文首先探討教師課程立論的重要性及意義；其次，論述教師課程立論的基礎，包括詮釋學、現象學、建構主義、批判理論及後現代思潮；復次，分析教師課程立論的內涵，包括教師課程信念、教師課程知識、教師實踐智慧及教師聲音；最後，本文根據這四項內涵，闡述教師課程立論與教學實踐，包括：一、教師課程立論是處於開放的系統，透過與環境的

專論

互動形成個人立論；二、教師課程立論是教學實踐的依據，教學實踐是修正及凝聚課程立論的行動；三、教師課程立論增進教師反省思考、批判能力及發聲的勇氣；四、課程是擇宜的藝術，透過教師課程立論更能促進教學實踐；五、教師課程立論促使教師能透過不同的視野來反省習焉不察的教室生活，以提出更有前瞻性的洞見。

經由前文討論，本文認為每一位教師都有自己的對課程一套立論，這種立論是隨教學實踐而逐漸形成。易言之，這是一種形成中的理論，隨著教師的專業發展而改變。這種教師課程立論對教室教學及學生成長有很深遠的影響，值得持續深入地探究。

參考文獻

- 王如哲(2000)。知識管理的理論與應用：以教育領域及其革新為例。台北：五南。
- 朱苑瑜(2001)。國中實習教師之教師信念改變與其影響因素之關係。國立中山大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 林志成(2002)。學校行政行動智慧的意涵與教學省思。初等教育學報，8，67-99。
- 周珮儀(1999)。從社會批判到後現代：季胡課程理論之研究。台北：師大書苑。
- 周淑卿(2004)。教師的課程知識內涵及其對師資教育的意義。課程與教學季刊，7(3)，129-142。
- 高淑清(2000)。現象學方法及其在教育研究上的應用。輯於中正大學教育研究所(主編)，質的研究方法(頁93-134)。高雄：麗文。
- 梁福鎮(2000)。詮釋學方法及其在教育研究上的應用。輯於中正大學教育研究所(主編)，質的研究方法(頁221-238)。高雄：麗文。
- 郭玉霞(1997)。教師實務知識與學習教學。國民教育研究集刊，5，39-59。台中：台中師範學院國民教育研究所。
- 陳延興(2000)。從教師知識發展談教師實務理論的創立。國教輔導，39(2)，28-34。
- 陳昇飛(2002)。自傳文本的課程論述與批判。教育研究集刊，48(3)，211-236。
- 陳惠邦(1998)。教育行動研究。台北：師大書苑。
- 許芳懿(2005)。William Pinar 課程理解典範之探究。國立高雄師範大學教育學系博士論文，未出版。
- 甄曉蘭(2003)。教師的課程意識與教學實踐。教育研究集刊，49(1)，63-94。
- 甄曉蘭(2004)。課程理論與實務：解構與重建。台北：高等教育。
- 廖仁義譯(1984)。原著：T. Bottomore。法蘭克福學派。台北：桂冠
- 廖仁義譯(1997)。原著：Edo Pivcevic。胡塞爾與現象學。台北：桂冠。

- 蔡美麗(1990)。胡塞爾。台北：東大。
- 歐用生(1998)。教師專業成長。台北：師大書苑。
- 歐用生(2004)。課程領導：議題與展望。台北：高等教育。
- 嚴平譯(1992)。原著：Richard E. Palmer。詮釋學。台北：桂冠。
- 龔世芬(2005)。課程理論與國小教師課程實務關係之個案研究。國立台北師範學院課程與教學研究所碩士論文，未出版。
- Aoki, T. T. (1992). Layered voices of teaching: The uncannily correct and the elusively true. In W. F. Pinar (Ed.), *Understanding curriculum as phenomenological and deconstructed text* (pp. 17-27). New York: Teachers College, Columbia University.
- Apple, M. W. (1979). *Ideology and curriculum*. London: Routledge.
- Apple, M. W. (1993). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. London: Routledge.
- Apple, M. W. (1997). Is there a curriculum voice to reclaim. In D. J. Flinders & S. J. Thornton (Eds.), *The curriculum studies reader* (pp. 342-349). London: Routledge.
- Applebee, A. N. (1996). *Curriculum as conversation: Transforming tradition of teaching and learning*. Chicago: University of Chicago Press.
- Argyris, C., Putnam, R., & Smith, D. M. (1985). *Action science*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Beauchamp, G. A. (1982). Curriculum theory: Meaning, development and use. *Theory into Practice*, 21(1), 23-27.
- Bernstein, R. (1975). *Class, codes, and control: Towards a theory of educational transmissions* (2nd Ed.). London, England: Routledge & Kegan Paul.
- Beyer, L. E. (1992). The personal and social in education. In E. W. Ross, J. W. Cornett, & G. McCutcheon (Eds.), *Teacher personal theorizing: Connecting curriculum practice, theory, and research* (pp. 239-255). New York: State University of New York Press.
- Beyer, L. E., & Liston, D. P. (1996). *Curriculum in conflict: Social visions, educational agendas, and progressive school reform*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bobbitt, F. (1924). *How to make a curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books.
- Bruner, J. (1999). Culture, mind, and education. In B. Moon & P. Murphy (Eds.), *Curriculum in context* (pp.

專論

- 148-178). London: Paul Chapman Publishing.
- Carr, W. (1986). Theories of theory and practice. *Journal of Philosophy of Education, 20*(2), 177-186
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education, 18*, 947-967.
- Clandinin, D. J. M., & Connelly, F. (1992). Teacher as curriculum maker. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 363-401). New York: Macmillan.
- Connelly, F. M., & Ben-Peretz, M. (1997). Teachers, research, and curriculum development. In D. J. Flinders & S. J. Thornton (Eds.), *The curriculum studies reader* (pp. 178-187). London: Routledge.
- Connelly, F. M. & Clandinin, D. J. (1985). Personal practical knowledge and the modes of knowledge: Relevance for teaching and learning. In E. Eisner (Ed.), *Learning and teaching: The ways of knowing* (pp. 174-198). Chicago: University of Chicago Press.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teacher as curriculum planners: Narratives of experience*. New York: Teachers College Press.
- Cornbleth, C. (1990). *Curriculum in context*. London: Falmer Press.
- Cornett, J. W. (1990). Utilizing action research in graduate curriculum courses. *Theory into Practice, 29*(3), 185-195.
- Cornett, J. W., Chase, K.S., Miller, P., Schrock, D., Bennett, B. J., Goins, A., & Hammond, C. (1992). Insights from the analysis of our own theorizing: The viewpoints of seven teachers. In E. W. Ross, J. W. Cornett, & G. McCutcheon (Eds.), *Teacher personal theorizing: Connecting curriculum practice, theory, and research* (pp. 137-157). New York: State University of New York Press.
- Daresh, J. C. (1992). Reflections on practice: Implications for administrator preparation. In E. W. Ross, J. W. Cornett, & G. McCutcheon (Eds.), *Teacher personal theorizing: Connecting curriculum practice, theory, and research* (pp. 219-235). New York: State University of New York Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier Books.
- Doll, W. E. (1989). Foundations for a post-modern curriculum. *Journal of Curriculum, 21*(3), 243-253.
- Elliott, J. (1998). *The curriculum experiment: Meeting the challenge of social change*. Buckingham: Open University Press.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of prison*. London: Routledge.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Translated by M. B. Ramos. New York: Herder and Herder.
- Giroux, H. (1988). Teacher as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning. New York: Bergin & Garvey.

- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Goodson, I. F. (1993). *School subjects and curriculum change: Studies in curriculum history* (3rd ed.). London: Falmer Press.
- Goodson, I. F. (1998). Storying the self: Life politics and the study of the teacher's life and work. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum: Toward new identities* (pp. 3-20). New York: Garland.
- Greene, M. (1975). Curriculum and consciousness. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (pp.299-321). California: McCutchan.
- 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: Teacher College Press.
- Grumet, M. R. (1999). Autobiography and reconceptualization. In W. F. Pinar (Ed.), *Contemporary curriculum discourses* (pp. 24-30). New York: Peter Lang.
- Henderson, J. G. (1992). Curriculum discourse and the question of empowerment. *Theory into Practice*, 31(3), 204-209.
- Huebner, D. (1975). Curriculum as concern for man's temporality. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (pp.237-249). California: McCutchan.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Johnson, M. (1967). Definitions and models in curriculum theory. *Educational Theory*, 17(2), 127-140.
- Kelly, A. V. (1999). *The curriculum: Theory and practice* (4th ed.). London: Paul Chapman.
- Kliebard, H. M. (1977). Curriculum theory: Give me a "for instance." *Curriculum Inquiry*, 6(4), 257-268.
- Lewis, T. (1999). Valid knowledge and the problem of practical arts curricula. In B. Moon & P. Murphy (Eds.), *Curriculum in context* (pp. 130-147). London: Paul Chapman.
- Linda, V., & Peter, R. A. (2002). New standards and assessments? Curriculum transformation in teacher education. *Curriculum Studies*, 34(2). 201-225.
- Liotard, J. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge*. Translated by G. Bennington & B. Massumi. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Macdonald, J. B. (1982). How literal is curriculum? *Theory into Practice*, 21(1), 55-61.
- Marsh, C. J. (1997). *Planning, management and ideology: Key concepts for understanding curriculum*. London: Falmer Press.
- Marsh, C. J., & Willis, G. (1995). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. New Jersey: Prentice-Hall.

專論

- McCutcheon, G. (1992). Facilitating teacher personal theorizing. In E. W. Ross, J. W. Cornett, & G. McCutcheon (Eds.), *Teacher personal theorizing: Connecting curriculum practice, theory, and research* (pp. 191-206). New York: State University of New York Press.
- McCutcheon, G. (1995). *Developing the curriculum: Solo and group deliberation*. New York: Longman.
- McCutcheon, G. (1997). Curriculum and work of teachers. In D. J. Flinders & S. J. Thornton (Eds.), *The curriculum studies reader* (pp. 188-197). London: Routledge.
- McLaren, P., Giroux, H. (1992). Radical pedagogy as cultural politics: Beyond the discourse of critique and anti-utopianism. In P. McLaren (Ed), *Critical pedagogy and predatory culture*. London: Routledge.
- Oliva, P. F. (2001). *Developing the curriculum* (5th ed.). New York: Longman.
- Ornstein, A. C. (2003). Critical issues in teaching. In A. C. Ornstein, L. S. Behar-Horenstein, & E. F. Pajak (Eds.), *Contemporary issues in curriculum* (pp. 77-93). Boston: Allyn & Bacon.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (1998). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (3rd ed). Boston: Allyn & Bacon.
- Pape, S. L. (1992). Personal theorizing of an intern teacher. In E. W. Ross, J. W. Cornett, & G. McCutcheon (Eds.), *Teacher personal theorizing: Connecting curriculum practice, theory, and research* (pp. 67-81). New York: State University of New York Press.
- Phinix, P. H. (1974). Transcendence and the curriculum. In E. W. Eisner, E. Vallance (Eds.), *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley, California: McCutchan.
- Pinar, W. F. (Ed.). (1975). *Curriculum theorizing: The reconceptualists*. California: McCutchan.
- Pinar, W. F. (1975). Curriere: Toward reconceptualization. In W. F. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (pp.396-414). California: McCutchan.
- Pinar, W. F. (Ed.) (1988). *Contemporary curriculum discourse*. New York: Peter Lang.
- Pinar, W. F. (2004). “Possibly being so” : Curriculum as complicated conversation. In W. F. Pinar (Ed.), *What is curriculum theory?*(pp. 185-201). Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Pinar, W. F., Reynolds, W., Slattery, P., & Taubman, P. (1995). *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang.
- Priestley, M. (2002). Global discourses and national reconstruction: The impact of globalization on curriculum policy. *The Curriculum Journal*, 13(1), 121-138.
- Richert, A. E. (2002). Narratives that teach: Learning about teaching from the stories teachers tell. In N. Lyons & V. K. Laboskey (Eds.), *Narrative inquiry in practice* (48-62). New York: Teacher College Press.

- Ross, E. W., Cornett, J. W., & McCutcheon, G. (1992). Teacher personal theorizing and research on curriculum and teaching. In E. W. Ross, J. W. Cornett, & G. McCutcheon (Eds.), *Teacher personal theorizing: Connecting curriculum practice, theory, and research* (pp. 3-18). New York: State University of New York Press.
- Ross, E. W. (1992). Teacher personal theorizing and reflective practice in teacher education. In E. W. Ross, J. W. Cornett, & G. McCutcheon (Eds.), *Teacher personal theorizing: Connecting curriculum practice, theory, and research* (pp. 179-190). New York: State University of New York Press.
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schon, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schubert, W. H. (1986). *Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility*. New York: Macmillan.
- Schubert, W. H. (1992). Personal theorizing about teacher personal theorizing. In E. W. Ross, J. W. Cornett, & G. McCutcheon (Eds.), *Teacher personal theorizing: Connecting curriculum practice, theory, and research* (pp. 257-272). New York: State University of New York Press.
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *School Review*, 78(1), 1-23.
- Sears, J. T. (1992). The second wave of curriculum theorizing: Labyrinths, orthodoxies, and other legacies of the glass bead game. *Theory into Practice*, 31(3), 210-218.
- Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. (3rd ed.). (pp.3-36). New York: Macmillan.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-22.
- Shulman, L. S. (2003). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In A. C. Ornstein, L. S. Behar-Horenstein, & E. F. Pajak (Eds.), *Contemporary issues in curriculum* (pp. 109-127). Boston: Allyn & Bacon.
- Skrtic, T. M., & Ware, L. P. (1992). Reflective teaching and the problem of school organization. In E. W. Ross, J. W. Cornett, & G. McCutcheon (Eds.), *Teacher personal theorizing: Connecting curriculum practice, theory, and research* (pp. 207-218). New York: State University of New York Press.
- Slattery, P. (1995). *Curriculum development in the postmodern era*. New York: Garland Publishing.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Stone, L. (1992). Philosophy, meaning constructs and teacher theorizing. In E. W. Ross, J. W. Cornett, & G. McCutcheon (Eds.), *Teacher personal theorizing: Connecting curriculum practice, theory, and research* (pp. 19-34). New York: State University of New York Press.

專論

- Snyder, J., Bolin, F., & Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum: A project of the American Educational Research Association* (pp.402-435). New York: Macmillan.
- Tobin, K., & LaMaster, S. U. (1992). An interpretation of high school science teaching bases on metaphors and beliefs for specific roles. In E. W. Ross, J. W. Cornett, & G. McCutcheon (Eds.), *Teacher personal theorizing: Connecting curriculum practice, theory, and research* (pp. 115-136). New York: State University of New York Press.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- van Manen, M. (1982). Phenomenological pedagogy. *Curriculum Inquiry*, 12(3), 283-299.
- Willis, P. (1981). *Learning to labor*. Westmead: Saxon House.
- Wraga, W. G., & Hlebowitsh, P. S. (2003). Toward a renaissance in curriculum theory and development in USA. *Journal of Curriculum Studies*, 35(4), 425-437.
- Zais, R. S. (1976). *Curriculum: principles and foundations*. New York: Crowell.

The Study of Teacher Curriculum Theorizing

Tsung- Ho Tsai

The curriculum theories have a great of change from objective model that stressed effectiveness to variety at present. There are several intellectuals argued the teacher practical knowledge and few scholars brought up the significance of teacher theory. However, all of arguments concerned with the teaching knowledge but rarely discussed the teacher curriculum knowledge, theory and theorizing. In addition, theory values result but theorizing emphasizes process. The both have a great deal influence for curriculum inquiry and practice. Therefore, this paper will explicate the purposes of the teacher curriculum theorizing and recognize how the teacher influences his curriculum implementation through the teacher curriculum theorizing. The paper will be divided into six parts. First, the introduction will present the objective of the paper, while the second part will explicate the meaning and purpose of teacher curriculum theorizing. Third, it will discuss the sources of the teacher curriculum theorizing. Forth, it will elaborate the content of the teacher curriculum theorizing. The fifth section will discuss the practice of the teacher curriculum theorizing. Conclusion will be in the end.

Keywords : curriculum theorizing, curriculum theory, teacher curriculum theorizing.

Doctoral Candidate, Department of Education, National Hsin-chu University of Education

專論