



教導與課程的本土化

楊龍立／台北市立教育大學教授暨教育學院院長

一、教育學術本土化病狀

(一) 我國教育學術仍待本土化

本土化議題於1980年代即在國內興起，隨著多元文化浪潮而來，並且受到人文及社會學科領域學者的關注。1982年楊國樞、文崇一主編《社會及行為科學研究的中國化》一書（台北中央研究院民族研究所出版），1993年楊國樞主編《本土心理學的開展》一書（台大心理系出版），該二書可以印證近二十多年來國內一直在持續探討學術研究本土化問題。教育學術領域裡，楊深坑（2005）〈全球化衝擊下的教育研究〉探討教育研究全球化與本土化的議題，可以佐證今日「教育學術本土化」也仍為國內教育學者思考的課題。

無可否認的，大家都可以察覺到，抽掉了英文（或外文）所傳達的人名、術語、理論、洋人如是說及國外如何如何，我們的中文教育學術幾乎要「歸零」。長期以來，我們的教育改革仍被指責是大量取用與參考外來經驗，幾近東施效顰與邯鄲學步的結果，使得國內教育活動與課程變革相當程度淪為國外觀點的實驗品。從長遠歷史發展角度來說，清末民初以來我們的教育學術、教育理論及教育實際，一直反映出過度日化和英美化的特性。這些情景不僅透露而且顯示出，甚至還警告我們，國內教育學術的本土化仍待努力，它不僅是當前的急迫問題，而且還是歷史遺留下來的陳年老問題。當國內教育學術的發展，只是大量消費外來論述，以引用外文文獻來加重分量，我們的教育學術本土化議題，就像一朵揮不去的烏雲將一直籠罩在教育學者上。

(二) 本土化的界說

所謂的本土化有人用在地化或個別化，甚至是主體化來突顯其意義。當前全球化現象迫使學者思考全球化和國際化的效應，配合長期以來多元文化論述，於是本土化一詞反映出目前人們質疑世界各地存在的迎接強勢文化、臣服於優勢文化及無保留的接納外來理念等現象。許多人把本土化的意義做了較狹窄的解釋，本土化被限定於只涉及本土而與外界切割，甚至成為政治意識型態的表現。從學術而非政治、寬鬆而非限定角度來界定本土化，所謂本土化是指企圖「反對不自主、發揮自己特色及表現自己特長」。因此我們可以說本土化不必然相反、敵對或不相干於非本土、外來、國際和全球。對於某些國家來說，學術理論本土化只意味著不要西歐北美化或是不英美化，對於我國來說學術理論本土化不僅意味著不要西歐北美化或是不英美化，而且更強調「要有獨立、自尊以及卓越水準的學術理論」。

教育學術的卓越水準，表面上與本土化無關，不過大家可以想想看，不值得學習效法的各地本土教育，我們會加以重視嗎？因此教育學術本土化，一定要與教育學術卓越化同時發展才有意義。國內十年前的教育改革風潮，透露出一股不信任教育專業的氣氛，教育學者不必怪罪他人不接納自己的專業權威，而要反省教育學術本身值不值得別人信賴與認同。我們發現教育哲學、教育社會學、教育史學、教育心理學、教育行政學…等教育學術理論，無法與哲學、社會學、史學、心理學、行政學…等學術理論並駕齊驅，教育○○學的學者也得不到○○學



的學界肯定。於是教育學術專業只是教育學者自己在說的，對於更廣大的學術界來說，卻未必承認，此時我們的教育學術不僅欠缺本土化而且在國內可能都還是二流的學術。教育學術取用與消費了其他學術成果，卻不能回饋其他學術，自然也得不到其他學術界的重視。因此我們的教育學術不單單是淪為外來教育學術的殖民地，而且長期以來也淪為其他學術的殖民地。基於此，我國教育學術本土化有三層涵義：

1. 有自己特色，雖可能與國外有部分重疊，但仍有自身獨特色彩與造形。
2. 有卓越水準，雖可能與外國專長有分歧，但可與外國並駕齊驅或勝出。
3. 有原創成果，雖可能與其他學術有共通，但可與各相關學術相輔相成。

(三) 本文旨趣

本文標題是「教導與課程的本土化」，試問此標題與「教學與課程的本土化」和「課程與教學的本土化」之間有何差異？何者較適切？「課程與教學」這說法為何在中文世界盛行？為何我們不用「教學與課程」呢？為何我們不用「curriculum & teaching」呢？當我們一再運用「課程與教學」及「curriculum & instruction」這個由英美傳入我國的習慣性說法，我們還能談論本土化嗎？本文借著標題點出本土化的議題，從篇名開始並引用當前出現的實例現況，分析並說明教導與課程英美化之弊，隨後簡述教導與課程本土化的可行之道。

二、術語概念的本土化病症分析

(一) 先課程還是先教學？

歷來教育學者對於這問題並無定論，因此要從課程及教學的定義和相關理論來衡量。二十世紀前課程術語和概念尚未盛行時，根本沒有這個困擾，課程就是教材亦是教育內容的代表，自然也是教學內容的代名

詞。因此「教學與課程」才是合理的敘述，此時課程還不是教學的上位概念。二十世紀課程術語和概念盛行後，課程內涵任意擴張的結果，在1930年代美國學者已感受到課程概念的含混與爭議，這個問題至今仍未解決（楊龍立，2006）。今日課程被英美一些學者說成如教育般的概念，把學校教育各種事務皆納入其中，造成課程內涵放大，同時教學內涵又被縮小成師生互動的技巧，於是英美流行「課程先教學後」、「課程涵蓋教學」及「課程是教學上位概念」等觀點。事實上依千百年教育發展史實來看，英美目前流行的「課程是教學上位概念」並不成立，另從教的概念及中文教學語義來說，比較合理的主張反而是「教學是課程上位概念」，畢竟開發課程時我們是依據教與學的概念來進行（楊龍立、潘雨珠，2006）。這也是本文不採用「課程與教學的本土化」為篇名的原因。

(二) 教學和「教導與學習」的分別？

教學二字（或一詞）古代較出名的例子是《禮記·學記篇》上的兩句成語：教學為先及教學相長。依中文的語文特性，教學是指教與學二字字義的合成，意思是教與學二事。但是今日中文教學對應英文teaching和instruction時，其實是只有教的意思，為何大家仍然如此使用教學一詞呢？原因是中文世界盛行使用的教學，是在清末民初時先取用日本人所使用的「教授」及「教授法」二詞，到了民國初年陶行知加以更改成「教學」及「教學法」二詞，並在民國二十年後日漸盛行，今日中文世界依然使用（楊龍立，民88）。如果教學的英文譯名是teaching或instruction時，既然它只有教的意思，我們何不改用教、教導或延用日本人使用的教授或授業等語詞呢？一再使用一個概念含混的術語，只是使自己思考增加含混的機會，當我們說教學法其實只提及教法，並未多觸及學的方法，洋人的teaching method



或instruction method只單純的指「教的方法」，別人不會像我們一樣的含混。因此本文不用「教學與課程的本土化」為篇名，而是明確指出「教導與課程的本土化」。

（三）中外文對照問題

以上所述已相當程度反映出中英（外）文對照問題。這是借重外來概念和理論一定要面對的課題，也是超越外來概念和理論一定要思考的難題。其中有數點值得探討：1. 外文本來也有不清晰、一些術語相互含混、洋人自己也不加釐清等現象。2. 一些術語概念之使用，要伴隨著整套理論與眾多命題，不是以字辭典或簡單譯名對照即可解決含混不清的困擾。3. 外文語義與理論要能掌握，同時中文素養要足且典雅，方可解決翻譯時的信、雅與達三標準。以下列出數項實例來說明：1. 國內外學者都喜歡指責傳統式教導，何謂傳統式，是依時間還是方式來判斷。如果傳統式教導就是講述式教法，何不直接指出，亦可避免不必要誤解。2. 教導理論中我們又常見model、method、strategy等術語，試問教導模式、教導方法及教導策略有何分別呢？發現式學習（discovery learning）可以說成是發現式教導方法嗎？3. Curriculum在清末取用日本的譯名「教育課程」，今日則譯為課程，但是民初還有一譯名是「教材」。事實上課程的本質就是施教者安排的有順序有組織的教育內容（教導內容）（楊龍立、潘麗珠，民94），因此譯為教材更貼切。如此一來討論教材的學者，也不會如近八十年來的課程學者，將課程概念任意擴大，甚且表面在談課程其實早已提高位階形同在討論教育，並造成課程概念與教育概念間的混淆（楊龍立，2006）。4. Null curriculum在國內有許多譯名如空白課程、空無課程與懸缺課程，就其詞意仍以懸缺課程較周全的把握到英文原意。

整體來說，教導與課程的術語概念問題

有三類：1. 個別的術語概念界定問題，例如何謂教導或何謂課程。2. 相互關聯的術語概念間的關係，例如teaching與instruction、教導與學習或教導與課程之關係。3. 中外文對應與翻譯問題，如teaching譯為教學。不幸的是中文世界並沒有是一致的共識，一團混亂的現況下我們有兩種態度來面對：1. 放任此種現象持續存在，甚至還以多元及開放來標榜，一些學者就主張各種完全相異的課程定義都可並存。2. 努力釐清，重建理論使含混不清程度下降至可接受程度。從西方科學進展史實來反省，學術理論的成長有賴概念清晰和術語使用精準，如此我們才易於溝通與思考，並且較易於察覺和掌握理論中的矛盾與錯誤。從多元文化角度來說，有一套自己的理論、論述與說法，通常意味著有自己特殊的術語概念，當我們的學術界充斥著洋文及洋化的術語概念，也表示我們的本土化依然有所不足。

三、教導理論與實務的本土化病症分析

（一）「建構教導」理論與實務的檢視

我們不易見到國內自主興起的教導理論與實務的改進，經常是透過學者引介，國外當紅的教導理論與實務搬到國內上演。從近幾年數學建構式教法的爭議，我們確認了五項事實：

1. 洋人鼓吹建構式教法時任意批判否定講述式教法，國內數學教育和科學教育的一些學者，多半照抄國外論述宣傳同樣觀點。
2. 國內一些學者並未掌握國外批判或不用建構式教法的實況，也不參考國內極少數學者從理論上對建構式教法的質疑（楊龍立，民86a）。
3. 鼓吹建構式教法者對於理論的了解未必深入，對實務的困難及教師的反彈



也不加以重視。

4. 學者推銷建構式教法，較不考慮文化差異問題，想當然的判定背九九乘法在理論與實務上違反建構理論。
5. 當學生數學表現不佳或社會反彈，一些鼓吹者仍堅持自己正確，甚至還說過去配合操作建構式教法的教師做的不對。

簡單的說，建構理論並非不能談不能做，但要把握三個原則：

1. 建構理論只是眾多理論的一種，它不是惟一更非全然正確的理論。
2. 建構理論運用到真正的教育現場，要經過精心的思考與設計。
3. 真正的教育現場可以容納各種的教導理論與實務，關鍵是我們要符合有效、多元及滿足個別差異的理想。

(二) 教導理論與實務的文化性

從中外文化差異角度來看，我們還可以提出幾個大家耳熟能詳的實例：

1. 百年前的國人很重胎教，但受西方影響後胎教被視為無稽之談，今日又隨西方的提倡開始重視胎教。它反映了我們對於自己的觀點如此欠缺自信，我們是如此輕易於抄襲外來觀點。
2. 二十世紀中期因師資短缺國外盛行協同教導方式，到了近十年國內也出現強迫教師一定要協同的風潮，教師工作習慣及班級建置傳統被嚴重忽視。教師在自己班級好好授課被誣指為佔據獨立王國，若教師本身表現不佳又要在一起協同，豈非害了更多學生也害了其他教師。一定要教師協同教導的根本缺失，是誤以為有一種教師教導方式必然優於另一種教師教導方式。
3. 教師使用教科書在國內外都被學者批判，批評者自己預設了一個理想情境，以為教師不使用或極少使用教科

書，才是好的教導方法，如此才算教師盡責，而且這種教師才是好的教師。用教科書的教師被當作無能、偷懶與不盡責的教師。這種見解在教育界一直流傳，我們要思考的是美國多數科學教師在大多數時間使用教科書（楊龍立，民91），我們的科學教師或不太需要活動的各科教師，為何不能用教科書？教師用了坊間出版的教科書，一定比用自編教材的教師還要無能，甚至不盡責嗎？用自編教材的效果，一定高於用坊間出版的教科書嗎？較適切的說法，是教師要妥當使用教科書而非少用或不用教科書，妥當使用是指教師能慎選、調整及增補教科書內容。

4. 目前體罰在國內仍是一個爭議的議題，西方身體與人權觀念是否要照單全收，連國外都有一些合理管教的規範，我國為何只唱高調，政府一再規定「不准體罰」，但家庭教育和學校教育裡又存在體罰現象。若能適度規範合理管教方式，包含涉及身體的處分，如此才是正視且妥當解決體罰問題的治本之道，同時這也符合自身文化與國情。

四、課程理論與實務的本土化病症分析

(一) 九年一貫課程綱要的本土化意義

九年一貫課程綱要的推行，反映出幾點重要的文化意義：

1. 欠缺科學理性思考。這種科學理性思考並沒什麼特別，就是中學平面幾何講究的「邏輯推理嚴謹」，及科學研究重視的「資料證據具體充分」和「客觀理性態度」。九年一貫課程綱要的推動時程過於急躁，對國內現有課



程實施結果並未深入研究，明知中小學教師反彈與抗議仍執意推動。於是反映出來的徵狀是較少務實、客觀、冷靜與理性等特性（楊龍立，民92）。

- 2.政績思考優於責任思考。無論推動的行政官員還是學者專家，自以為是跨世紀的偉大課程改革。正如同許多無用的政治改革，推動者搶風頭且以為創造了重要績效，對於後果、遺害與風險卻又避而不談，也未見承擔責任。
- 3.大量反映外來觀點欠缺自身實況考慮。九年一貫課程綱要的推動，再一次印證了學術界一直存在的接納外來觀點習性，校本課程、統合課程、能力指標與協同教導等外來流行主張，當它們被引入而且成為課程中的規範，贊同者對這些外來觀點應有的批判卻付之闕如，是國內教育界不適應的主因。

（二）統合課程與校本課程的爭議

- 1.統合課程的推動，流於為統合而統合。美國合科的社會科與分科的歷史科和地理科並存，英國則是全面分科的歷史科和地理科，日本中學亦見社會科分出歷史、地理與公民三領域，試問我們為何只採統合的社會學習領域？學者喊出只能有統合的社會學習領域、自然與生活科技學習領域及藝術與人文學習領域，而且原先教物理的教師要因應自然與生活科技學習領域也教生物、歷史教師要因應社會學習領域也教地理、音樂教師要因應藝術與人文學習領域也教美術，我們用高中生就懂的邏輯思考來想想，輕易的就可以推知此事不可、不易也不宜。何以課程學者盲目於事理，推動一個做不到、效果更差且反彈四起的課程改革？統合課程的基本理論薄

弱，許多爭議仍待釐清，而且設計之法有待開發（楊龍立、潘麗珠，民90），因此統合課程的推動，反映出學者對理論與實務未深究而且以不恰當方式推動，才造成不必要的風波。各科教師教導時，多注意與其他科的配合、聯絡與同步，自有促進課程統合的功效。

- 2.校本課程的推動，迫使學校摸索因應之道。近幾年中小學校的忙亂，投注寶貴時間於效益不大的課程研發，又因應行政當局要求去編寫學校整體課程計畫，對於學校教育成效及學生學習助益為何，教師們自有判斷。關鍵問題是校本課程的幾項疑點並未澄清（楊龍立，民90）：（1）若校本課程真的是英美先進經驗，何以英美近十多年皆改向中央集權方式處理，並且公布了統一的課程標準？（2）校本課程推動時學校課程決定權有多大？（3）校本課程推動時學校被當作課程研發設計機構，此點與學校的任務施行教化是否有衝突？（4）校本課程推動時學校組織、法規、運作…的調適情形可配合否？（5）校本課程強調一地區與社區之知識，許多是價值上較低者，為何用此佔了寶貴的教學時間？當我們推動校本課程，卻對上述疑義輕忽看待，我們等於在欠缺理論指引及實況配合下，匆忙的追求空洞的理念，學校能不混亂嗎？教師好好教導學生、關心學生及多陪陪學生成長，比起把時間用在開課程設計會議要有價值。

（三）能力的追求與迷惘

九年一貫課程綱要標舉能力指標，再一次開啟追求能力的風潮。依據九年一貫課程綱要內容所呈現的十項基本能力及各領域能



力指標，我們可以確認存在兩個明顯的缺失：

1.列出的十項基本能力及各學習領域能力指標，體系架構欠缺學理依據。2.能力的描述用語不當及含混，製造嚴重的溝通問題。能力指標的提出除反映出對能力的重視，更重要的是表露了一種特定的能力本質觀點。

能力可由許多方面進行深入的探討，就能力與知識技能的關係來說，明顯的九年一貫課程綱要標榜培養能力，對於能力的界定卻出現兩種缺失：1.能力與知識成了對立概念，重能力輕知識，在「培養帶的走的能力而非背不動的書包」這個錯誤口號下，知識被嚴重貶斥。2.能力無所不包，知識、技能與情意都成了能力的下位概念。所謂十項基本能力凌駕在學習領域之上，連道德、愛國、精神等傳統教育的情意目標都成了十項基本能力中未敘述出來的目標。

國內對能力本質誤解，是最根本的缺失。借用英文來說明，能力是competence, ability, skill還是capability呢？competence, ability, skill及capability與知識的關係為何？中文能力一詞與英文這些術語可以完全對應嗎？雖然學者們對於能力有各種界定，不過從中文角度來說，能力指人們能夠妥善處理事情的原因，如同財力、智力、潛力及競爭力等詞，能力亦有其核心的組成，人的能力亦可用人所具有的技能、知識及情意來衡量。因此歷來人們對能力的界定有三種常見的說法：技能、知識以及技能加知識等。能力被當作技能，與能力如官能或某種實體的觀點雷同，能力指可直接操作與表現者。能力被當作知識，與能力不是官能或不是某種實體的觀點雷同，有能力者多半是有知識者。能力更寬廣的界定就是把能力視為是技能加知識，甚且再加情意。不過我們通常習慣把情意另外用精神、態度或意志來說明，因此較通俗且周全的能力觀至少是肯定知識的重要性。九年一貫課程綱要標榜能力養成，實施後卻造成

學生知識淺化與簡化，反而傷害了學生應學到的能力。

（四）本土課程理論的欠缺

- 1.教師乃知識轉化者、批判改造社會者、教師要專業成長等，成了當前時髦的課程議題。這種論調稀鬆平常且與過去無異，可是一堆學者仿照洋人論述，在提倡的時候幾乎是把現在與過去教師，指責成不懂知識轉化、不敢批判改造社會或不去專業成長，這是不必也不合實情的說法。事實上過去教師努力於知識轉化、勇於批判改造社會、積極尋求專業成長以及在工作崗位上努力、敬業、犧牲奉獻與負責，甚至於比當代教師要更令人敬佩。
- 2.教師要行動研究而課程如研究假說。教師要專業成長被提倡的同時，又有人提出教師要行動研究，於是教師寫行動研究報告成了風潮。如果從研究最寬廣的定義來看，任何人尋求工作的改進皆是研究的表現，因此我們的教師一直就在研究。但是從專業性的研究角度而論，我們的教師根本不是專業的研究人員，教師有自己的工作，為何又要做行動研究？如此一來又是否傷害其工作品質？我們看到教師被鼓勵進修，又要參加課程研討，但是自身教導的作為有多少改進呢？學生的學習與成長有比過去更好了嗎？投注於學生身上的時間精力有增加嗎？從體制上思考，國外教師行動研究實況如何，如果國外學者鼓吹一個國外都做不到的主張，為何我們又要抄襲呢？我們教師的上課時數及班級學生人數與國外教師一樣否，國內外教師工作習性、工作傳統及工作量差異有多少，若有重大差異，我們教師是否仍要比照國外教師去做行動研



究？課程是研究假說這論點，若課程是具體的教材怎麼可以視為研究假說？常態教師工作怎可強調如同實驗？教師只顧自己行動研究，學生就一定要當實驗白老鼠，又如何兼顧學生受教權呢？簡單的說，這些問題都未釐清就大力提倡教師行動研究和課程如研究假說，是否太急了些。

3. 課程目標及目標模式的否定。長期以來，課程學術界出現兩種理論取向，一是重視實務運作的取向，包含對課程目標及目標模式的肯定。另一是批判實務運作及標舉理念的取向，包含對課程目標及目標模式的否定。目前國內學者多半追隨與複製再概念派的論述，指責課程目標及目標模式的不當。問題是國外再概念派的觀點並非惟一的主張，更多課程實務運作是不理會再概念派那種批判的觀點，我們為何只吹捧這種一偏之見？課程目標及目標模式的評價，涉及更高層次教育應否存在目的之探討，國內課程學者為何不理會亞里斯多德（Aristotle）、康德（I, Kant）、杜威（J, Dewey）及皮亞傑（J, Piaget）等人的主張，而要去迷信國外三、四流學者的觀點？退一步說，課程若不要有目標及不採目標模式的發展，學者們又開發出那些方便可行之道呢？目前全世界課程標準的研發製定，多半是先擬定課程目標的方式在進行，何以他們不更改？真正的核心關鍵是，當人們是理性思維時，必然對其行動會採取一種方向的、預先規劃的、有效果或最大效果的、有意義的與最大價值的考慮，於是目標及目標同義詞如標準、意義與價值等（楊龍立，民86b），就成了必然存在之物。

課程學者相互問談的課程理論，如果與教育實務現場存在嚴重的脫節，這些所謂的課程理論都是假的理論，它們只流於語言遊戲可供相互標榜或爭取名利，對教育實務現場之改進並沒多大意義。這種課程理論之弊因有三：

1. 表現出過多形式化的推論，而且還是空泛的社會取向批判觀點，反之哲學及心理學的探討又較為不足。
2. 喜歡偉大的理論敘述，少觀照真正教育現場實況。未察覺理論之缺陷及其與實務的不合，還企圖用不當的理論，強迫教育現場去配合。
3. 對課程功能的迷信。一則定義上把課程視為教導上位概念，二則以為課程改了教導自然會改，教師也連帶改好，可惜這是錯誤的推論。

九年一貫課程綱要品質不佳又造成中小學不必要的擾動，大多數課程學者還支持且讚揚九年一貫課程綱要的推行。對於察覺九年一貫課程綱要明顯不妥的外行人來說，如果外行人都察覺有問題，眾多課程學者卻可視若無睹，自然促使外行人也瞧不起國內課程學術的水準。教育學術的欠缺專業形象及專業權威，也再一次被強化。

五、教導與課程本土化的藥方

依據前述的狀況，以下提出一些促進本土化的作法，供各界參考。

（一）勇於負責。宣揚外來理論，要為該理論實施的結果確實負責。

（二）用語精準。思考與行文用的術語概念要明確、精確與不含混。

（三）忠於創作。少借用或引述外來理論，要自行努力創造新觀點。

（四）持續精進。不宜快速更換研究領域，應在同一領域長久耕耘。

（五）取法乎上。不應滿足且又大力宣傳國外三、四流學者的觀點。



(六) 立足本土。理論觀點滿足於自身需求，且有真實經驗來支持。

(七) 擴大視野。教導理論避免心理學及課程理論避免社會學宰制。

(八) 戒貪。論述不必貪多，真正原創的觀點通常只有少數一點點。

(九) 戒抄。不是將洋文轉中文，就可以把外來理論觀點據為己有。

參考文獻

- 楊深坑 (2005)。全球化衝擊下的教育研究。教育研究集刊，51 (3)，1-25。
- 楊國樞主編 (1993)。本土心理學的開展。台北：台大心理系。
- 楊國樞、文崇一主編 (1982)。社會及行為科學研究的中國化。台北：中央研究院民族研究所。
- 楊龍立 (民86a)。建構主義教學的檢討。教育資料與研究，18期，1-7頁。
- 楊龍立 (民86b)。課程目標的理論研究。台北：文景。
- 楊龍立 (民88)。我國教學語辭的演進與評析。台北市立師範學院學報，30期，59-78頁。
- 楊龍立 (民90)。學校為本課程—設計與探討。台北：五南。
- 楊龍立 (民91)。中西科學教育發展簡史。台北：文景。
- 楊龍立 (民92)。九年一貫課程的歷史文化意義。刊於楊龍立主編，九年一貫課程與文化 (145-216)。臺北：五南。
- 楊龍立 (2006)。論課程的本質意義。教育學報 (香港中文大學)，34卷1期，97-116頁。
- 楊龍立，潘麗珠 (民90)。統整課程的探討與設計。台北：五南。
- 楊龍立，潘麗珠 (民94)。課程組織：理論與實務。台北：高等教育。
- 楊龍立、潘麗珠 (2006)。教學的語言分析—兼述教學論和課程論之爭論。教育學報 (北京師範大學)，2卷1期，24-35頁。