

# 「課程即研究假設」對教師專業之啓示

蔡清田

英國東英格蘭大學博士

國立中正大學教授

課程研究所所長

教育學程中心主任

## 摘要

課程的意義應該至少包括了「科目」、「經驗」、「計畫」、「目標」、與「研究假設」等五種的課程意涵。前四種課程意義的分類，缺乏一種從教師的專業角度來分析課程的教育意義，換言之，未能從學校教師的教育專業文化的觀點，將課程視為有待教師在教室情境當中加以實地考驗的一套教學歷程的「研究假設」。本文特別說明「課程即研究假設」的意義與課程研究取向，並指出此種課程意義的教育功能與可能的教學限制，以供作為進行課程研究發展與學校教師專業發展之參考。

關鍵詞：課程、教師專業、課程即研究假設

課程的意義是什麼？部份課程學者認為課程是指教材大綱，亦即，課程是條列教材內容的綱要；也有部份學校教師主張課程是一系列的教學目標；尚有部份家長與社會人士認為課程便是學校教學科目；更有教育行政人員認為課程是一種教學計畫。由此觀之，課程的意義與概念具有相當豐富的面貌與樣態，課程的意義可能是指教學目標、或是學校教學科目、或是教學方法與教學內容的規範。但是，課程概念的意義分歧混淆，造成課程意義的分殊與多樣化，不僅令學校教育人員莫衷一是，而且不同人士的不同課程觀點，極易形成迥異的立場，造成學校教育人員、家

長與關心教育的社會大眾與相關人員的相當困擾（黃光雄與蔡清田，1999）。

近年來課程研究的方向有些改變，過去課程的界說偏向於強調教學計畫的內容，而現在課程專家則以整個學習情境定義課程（黃光雄，1981）。「課程」，可說是學生學習的科目及有關的設計，或者是一系列學習目標，或者是學習的一切計畫，不過這些都是可預期的，事先預定的，與學生的實際經驗可能不盡相同，然而，學生實際學習經驗也是課程的一部份。課程不僅是學科材料或學生將要學習的材料，課程也是學校教育年輕人的所有經驗。課程一般被界定為所有學校所計畫和指導的學習，不管學習是在教室、運動場或其他學生生活的場合發生（黃政傑，1991；Tyler，1949）。因此，課程是教師為達到教育目的，所計畫並指導學生的所有學習經驗。課程定義相當富有彈性，其最低限度可以代表學生學習科目的綱要，其最大範圍可以涵蓋教育機構的計畫、教學、學習中所發生的任何事情，甚至認為最廣義的課程，可以同時涵蓋教育目的、教育方法、及其環境互動之下的學生學習經驗。

台灣的黃政傑（1985）以及香港的李子建與黃顯華（1996），皆曾經從學科、經驗、目標和計畫四個向度來界定課程，代表課程發展中不同時期的概念與分類的觀點，其立論頗能統合綜括課程界各家論點，茲分述如下：

- 一、課程是「學科或教材」的觀點，認為課程可以是一個科目、幾個科目、所有科目或各科目中的教材。
- 二、課程是「經驗」的觀點，強調以學生為學習中心，重視學生的學習環境，認為課程是學生在學校情境交互作用之下，所獲得的一切學習經驗。
- 三、課程是「目標」的觀點，認為課程是一連串預定的且有組織的目標。
- 四、課程是「計畫」的觀點，重視計畫的內容和計畫的程序，其中包括目標、內容、活動、評鑑等因素。

然而，上述的四種課程定義的研究取向，缺乏一種從教師的專業角度來分析課程的教育意義，換言之，上述四種課程意義的分類，未能從學校教師的教育專業文化的觀點，將課程視為有待教師在教室情境當中加以實地考驗的一套教學歷程的「研究假設」。因此，課程的綜合定義應該至少包括了「科目」、「經驗」、「計畫」、「目標」、與「研究假設」等五種的課程意義。本文旨在說明「課程即研究假設」的意義，並指出此種課程意義的教育功能與可能的教學限制，以供課程研究發展人員與學校教師之參考。

## 壹、「課程即研究假設」的意義

依學校教師的教育專業觀點，課程應該是一套教學內容與教學方法的建議說明，以說明在何種邏輯前提之下具有教育價值；在何種條件之下，此套課程是可以在教室實際進行教學。換言之，為了驗證此套課程是否具有教育價值，為了驗證此套課程是否在教室實際情境中具有教學的可行性，可以將課程視為有待教師在教室情境脈絡的教學過程中加以考驗的一套「研究假設」（Stenhouse，1975）。

「課程即研究假設」（curriculum as hypothesis）基本假定是：外來的課程計畫人

員可以從教室情境之外，提供課程法則，並要求教師遵循其課程指示，但是並無法完全保證學生得以能夠有效進行學習 (Stenhouse, 1975)。課程計畫人員必須告訴教師：「課程是一種在教室情境中有待考驗的研究假設」。因為個別學生是不同的，而且個別的教室情境也是相異的，因此，每一位教師都必須根據個別教室情境中的實際經驗，去接受、修正或拒絕任何普遍性的規則或原理 (蔡清田, 1995)。因此，學校教師必須從事課程探究以獲得教育理解。課程對教室情境的教學有著不同的影響，換言之，教師必須考慮其所處之個別教室情境與可能的課程教學效應，而且，研究假設有待教師在實際教室情境當中，加以實地考驗或修正 (Elliott, 1992)。此種「課程即研究假設」的課程觀點與學校教師的教育專業關係相當密切 (黃光雄與蔡清田, 1999)。

從課程研究發展的角度而言，所有的課程皆是有關知識、教學與學習本質的「研究假設」。教育知識本身，不是可以事前明確界定或規定的課程目標，而且，概念本身並不是單一絕對的知識結構，教學的目的不是要學生尋求統一的標準答案，而是應教導學生從探究過程當中，進行沒有標準答案的討論與學習，引導學生進入多元社會文化的對話中，經由討論探究的方式而學習瞭解各種不同意見 (Elliott, 1998)。因此，學校的課程應促進學生認知過程的發展，引導學生學習如何學習、提供學生發展心智能力成長的機會 (Stenhouse, 1983)。此種課程一方面是教育學者表達教育理念之媒介，另一方面也是教師在教室情境中進行教學實驗的「研究假設」 (Stenhouse, 1985)。

由此觀之，課程的意義，不只是代表一套教材輯 (material package) 或預定的教學內容大綱 (syllabus)，而是在教室情境中將一種教育理念與教育價值轉化為教育歷程當中的教學實務，而且課程也是有關教學歷程的一種「研究假設」的具體規範說明 (蔡清田, 2000)。具體而言，「研究假設」特別是指由課程計畫人員所發展出來，並送到實驗學校，以便實驗教師在教室情境中加以實地考驗的暫時假設之教學方法策略與教學內容，他們可能被稱為「指引綱領」或是「假設策略」，也是有待教師去蒐集資料的「待答問題」。課程計畫人員所提供給教師參考的課程教材，是一種提供教師與學生進行教學與學習的「探究證據」 (evidence for investigation)。「探究證據」是指課程計畫人員所提供而有待探究的散文、詩詞、照片、圖畫片等各種教學材料與媒體，「探究證據」這個字眼說明了課程計畫人員所提供的教學材料與媒體，是有待教師與學生在課堂中進行批判考驗與探究，這是一種用來協助師生進行有關矛盾爭論議題的討論與批判的媒介 (Stenhouse, 1975)。

「課程即研究假設」的課程觀點，主張課程是一種教育媒介，教師必須透過教學將課程所蘊含的教育理念與知識本質付諸實際的教育行動。事實上，教師可以研究的角度來處理課程所蘊含的教育理念與知識本質，並將其視為可以進一步探究的問題。課程是開放的研究假設、可以質疑的方法與內容，不是理所當然的教條與命命。換言之，教師可以把教室當成課程的實驗室，教學便是進行實驗研究，而教師與學生則是共同進行研究的學習伙伴，課程就是有待考驗的研究假設，教學行動就是實驗的自變項，學習成果就是依變項，而學習影響則是師生共同研究之對象 (蔡清田, 2001)。

換言之，可以從微觀的教室研究角度來探討個別教師在個別教室中個人所進行的教學活動；亦即，課程是一種學校教育教學歷程的規劃說明書。因此，課程也可以是一種開放給教師公開質疑並進行教室教學考驗的研究假設，而且，課程所處理的教育知識，應該是可以允許教師與學生在教室實際情境當中加以主動建構的，課程也可以是允許教師與學生彼此協調磋商的學習內容與方法，以適用於教室教學的動態歷程，如此的課程對教室中的師生才具有豐富的教育意義（蔡清田，2001）。

「課程即研究假設」通常是指在教室情境當中，學校教師的「運作課程」，亦即以課程為馬車，教師扮演馬車駕駛的角色，引導學生順利進行學習之旅。「課程即研究假設」意指教師對政府所規劃的課程目標與教學內容及方法，可以因時因地因對象而加以制宜與權衡。不管政府制訂的課程目標與方法內容為何，教師應該站在教育專業的立場，若不合於學生興趣能力與需求，皆應加以考驗反省之、改善之。教師應該參與教室層次的課程發展，並就國家層次、地方層次與學校層次的課程設計加以考驗，不把課程標準、教學指引、教科用書內容當成理所當然的教條與命令規定，並在教室情境當中進行教室的課程行動研究，以課程作為教育設計手段與工具，將「課程」視同「研究假設」，以協助學生進行學習。因此，「課程即研究假設」的課程觀點，乃是以課程為一種協助教師與學生進行教學與學習的教育設計，而非用以壓制教師和學生之控制工具（蔡清田，1992；Stenhouse，1975；Elliott，1998）。

## 貳、「課程即研究假設」的功能

「課程即研究假設」課程觀點之優點，在視課程是一種可供質疑與驗證的假設，重視教師的教學方法、學生學習的思考模式、師生互動等因素，以及這些因素變項彼此之間的動態交互作用等等（蔡清田，1997）。一方面，課程不僅可以隨著時代的社會變遷與時俱進，而且重視課程革新，以及學校教師的專業成長與教育專業自主性，並且可將教學方法與課程實施加以有效的連結。進而有效的課程可以落實於教室實際教學的實務當中，而非將課程與教學兩者視為截然劃分的兩極，而且其有效性，也可以在實際的教室情境中得到充分的考驗與印證。換言之，一方面透過教學實務，以驗證課程理念；另一方面也同時透過課程研究發展與實施的過程，改進教學歷程與教學結果（蔡清田，2002）。

「課程即研究假設」的課程觀點，認為在教室情境當中進行教學的教師必須和學生進行磋商與協調，以進一步將「研究假設」的課程，透過行動轉化為教學的「研究假設」，並透過教學行動歷程將課程蘊含的教育理念，轉化為教室中的教學實際行動。換言之，教師不僅應該將課程視為在教室中有待實地考驗的「研究假設」，教師更需進一步採取「研究假設」的教學，以思辨質疑的教育批判方式來實施中央或地方政府事前規劃的課程，藉以啟發學生的心智成長，而不是一味地灌輸政府規定的課程內容與方法。因此，「課程即研究假設」的課程觀點，重視批判教學方法，鼓勵學習者質疑、探究、討論的學習方式。教師與學生在課程實施過程當中，所扮演的關鍵角色受到應有的重視，教師與學生雙方更可以負起評鑑課程的責任，而且師生關係同時也是一種平等、互惠、協商與教學相長的「互為主體」之平等關

係與歷程（蔡清田，2001）。

今日台灣的學校課程受到教育傳統觀念之影響與束縛。一方面，教育行政體制往往透過由上而下的方式制訂課程規範，並未能根據教學實務加以具體說明，而且民間編輯的教科用書也未完全依照研究發展試教改編推廣評鑑等嚴謹的課程研究發展歷程；另一方面，教師也未被鼓勵，將課程視為在教室中有待考驗的研究假設，而且，事實上，教室中的學生學習，就如同在課程實驗室中接受未受到監督控制的教學實驗一般，此種反教育的變異現象亟待改進。

具體而論，依台灣教育行政體制之下的學校課程發展現況，中央政府的教育部或地方政府的教育廳局可以透過行政命令公佈課程標準或課程指導綱領，以規範教學與學習內容方法。但是，教育部或教育廳局並不能保證以行政命令規定的課程能被教師有效地照章實施，因為上級政府透過行政命令所統一規定的制式課程，不一定適用於每一位教師與每一位學生。由於個別學校的環境脈絡不同，個別教室情境迥異，教師與學生均具有獨特的個別差異，所以，課程應該要能鼓勵教師的彈性教學，並引發教師反省批判自己的教學，以有效地協助學生進行學習。為了考驗課程的研究假設，教師必須和學生進行合作，視課程即有待考驗的研究假設，師生共同在教室教學情境當中，驗證並評鑑課程研究假設。因此，師生可以合作進行課程的研究與磋商協調，以探究課程所具有的潛能與可能限制。

今日的台灣社會正逐漸邁向政治民主化、社會國際化、經濟市場化與文化多元化之際，教育部積極推動國民教育九年一貫課程改革、小班小校教學示範計畫與多元入學方案等教育改革措施，透過國立編譯館繼續編輯或審查學校教科書、教學指引與學生習作。另一方面，更開放民間出版社與教科書商參與中小學教科書的編輯，進而鼓勵地方政府與學校教師進行投入鄉土課程的研究發展，支持學校教師進行開放教育與田園教學，企圖培養立足台灣、關心鄉土、放眼世界與前瞻未來的國家公民。這一連串開明進步的「教育鬆綁」課程改革措施，展現了政府重視教育改革與課程革新的企圖與決心，同時也凸顯了學校教育工作第一現場的學校教師，進行課程內容的選擇組織與評鑑的重要性。因此，為了因應政府的教育改革與課程革新，「課程即研究假設」的課程意義，不僅一方面可以改善教師的教學實務，提昇學校教師教學的效能與改進學生的學習品質，另一方面也說明了教師的課程設計教育專業能力之必要性與重要性，更充實了我國課程研究領域的豐富面貌（蔡清田主譯，2002）。

### 參、「課程即研究假設」的限制

「課程即研究假設」的概念，重視教師「專業主義」教育理論取向的課程設計意識型態，主張課程是一套有關教學程序的理念說明，但是，這一套教育理念的說明，卻有待教師在教室教學情境中加以實地考驗，以驗證教育理念是否具有教學的適用性與學習的實用性。其課程選擇，可以包括制式之教科用書，也可以就每一個學習主題編輯學習材料與教學指引；而且，教師也可以利用影片及印刷品做為教師與學生於課堂中進行討論的證據材料來源。其課程組織，同時強調論理組織與心理

組織原理，兼重學科知識結構與學生認知心理結構之發展。其課程評鑑，強調學生學習過程的重要性，因為學生的學習行為結果，是無法精確預先測量的 (Stenhouse, 1975)。

雖然課程是一種研究假設，也是一種動態的驗證過程，但此種「課程即研究假設」的課程觀點，也容易予人飄忽不定、虛無飄渺、缺乏安全保障的感覺。尤其此種具有實驗性質的課程與教學研究過程，容易造成教師莫名的壓力與恐懼，甚至造成教師無所適從或孤立無助的教學困境。另一方面，此種鼓勵研究的教學過程雖然重視學生的參與，但在實際的教室教學情境中，究竟學生是否真能對自己所扮演的實驗研究角色有充分認知，仍有待深入加以探究。而且此種「課程即研究假設」的定義，相當重視教師的教育專業成長與專業自主性，但在教育的現實層面中，若整體社會大環境未能提供教師適當的專業成長機會，以及實際支持與鼓勵等相關配套的課程革新措施，則此種假設驗證的課程研究發展之實驗精神，很容易流於形式，甚至只是淪為一種教育改革理想情境的口號！在此同時，在從事培養師生反省批判與創造思考能力之時，雖然強調心智啟發與學習成長，但是，也不可造成學生學習失控，而危及學生個人利益，甚或造成社會的矛盾衝突與對立，這是從事課程研究發展設計的學校教育相關人員與教師應該特別慎思熟慮之處（蔡清田，2003）。

## 參考文獻

- 李子建與黃顯華（民85）。**課程：範式、取向和設計**。台北：五南。
- 黃光雄（民70）。課程的界說與模式，**國教世紀**，16 (7-8)，3-11。
- 黃光雄與蔡清田（民88）。**課程設計：理論與實際**。台北：五南。
- 黃政傑（民74）。**課程改革**。台北：漢文。
- 黃政傑（民80）。**課程設計**。台北：東華。
- 蔡清田（民81）。從課程革新的觀點論教師的專業角色，載於中華民國師範教育學會主編**教育專業** (Pp. 129-154)。台北：師大書苑。
- 蔡清田（民84）。教育歷程中之教師專業自律：「教師即研究者」對課程發展與教師專業成長之蘊義。本文發表於國立台灣師範大學主辦之「**教育改革：理論與實際**」國際學術研討會。台北。1995年3月14-16日。
- 蔡清田（民86）。課程改革之另類思考：從「教師即研究者」論歷程模式之課程設計。載於歐用生主編**新世紀的教育發展** (Pp.89-108)。台北：師大書苑。
- 蔡清田（民89）。**教育行動研究**。台北：五南。
- 蔡清田（民90）。**課程改革實驗**。台北：五南。
- 蔡清田（民91）。**學校整體課程經營**。台北：五南。
- 蔡清田（民92）。**課程政策決定**。台北：五南。
- 蔡清田（2002主譯）。**學習領域的課程設計**。台北：五南。
- Elliott, J. (1992) *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Books.
- Elliott, J. (1998) *The curriculum experiment: Meeting the challenge of social change*.

- Buckingham: Open University Press.
- Stenhouse, L. (1975) *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Stenhouse, L. (1983) *Authority, education and emancipation*. London: Heinemann Educational Books.
- Stenhouse, L. (1985) Action research and the teacher's responsibility. In Rudduck, J. & Hopkins, D. (eds.) (1985) *Research as a basis for teaching: Readings from the work of Lawrence Stenhouse*. (Pp. 56-9) London: Heinemann Educational.
- Tyler, R. W. (1949) *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

沒有頑強的細心的勞動，即使有才華的人也會變成繡花枕頭似的無用的玩物。

— [蘇聯] 斯坦尼斯拉夫斯基