

課程理論與實踐：教師的視角

張爽

香港教育學院課程與教學學系

林智中

香港中文大學課程與教學學系

對於從事課程研究的人來說，課程理論是甚麼？它與實際的課程和教學工作有何關係？這些都是重要問題，不少學者也曾討論。身為課程與教學實踐工作者，教師如何看待這兩個問題？他們在前線實踐工作上又如何應用課程理論呢？本文是一項探索性研究，通過調查就讀教育碩士班的現職教師，嘗試勾劃他們對這些問題的看法。

關鍵字：課程理論；課程實踐；教師觀點

課程理論與實踐的關係一直是課程領域一個重要的命題。課程理論與實踐的鴻溝亦備受課程學者關注。不少學者都曾討論這個問題（例如，周淑卿，2002；黃政傑，2005；歐用生，2003；Connelly & Clandinin, 1988; Schwab, 1971）。對課程學者來說，課程理論是甚麼？課程理論在多大程度上影響課程實踐？對於一線教育工作者來說，他們如何理解課程理論？課程理論與他們每天的教學實踐又有甚麼關係？本文嘗試從教師的視角來探索課程理論與實踐的關係：首先從課程學者的視角，梳理關於兩者關係的討論；然後通過一項對在職教師的調查，了解教師視野中課程理論與實踐的關係；最後對此提出分析和建議。由於這方面的研究較少，本研究屬初步探索的研究。

課程與實踐：課程理論工作者的觀點

如 Connelly & Clandinin (1988) 所言，假若在課程思考方面存在困擾我們的詞語，那肯定是「理論」與「實踐」了 (p. 86)。對於理論與實踐的關係，教師是怎樣的認識者 (knower)？課程理論 (the known) 是用來指導和預測教師教學實踐的科學準則，還是植根於個人、歷史、文化的現實情境而對理論與實踐所作的相互溝通和理解？認知過程是無關價值 (value-free) 的，還是負載價值 (value-laden)，受認識者主觀

意識所影響？課程理論對實踐的作用是為了預見、控制，或是為了相互理解，還是為了達至批判、解放與自由？對這些問題的不同理解，導致課程學者對於課程理論與實踐的關係有不同論述。本文試圖借用 Habermas (1972) 在《知識與人類興趣》指出的三種認知旨趣來分析學者的不同觀點與發現：(1) 技術控制 (technical control)；(2) 相互理解 (mutual understanding)；(3) 解放與自由 (emancipation)。

技術控制的觀點

對於課程理論與實踐的關係，一般的看法是理論指導實踐，實踐者實施課程，理論者思考課程 (Connelly & Clandinin, 1988, p. 86)。這種看法把課程理論與實踐二分，認為課程理論是一套相互關聯的教育概念，能為課程現象提供系統化的闡釋觀點 (Glatthorn, 1987)。或者說，課程理論是一套通則化且邏輯相互關聯的定義、概念、命題及其他構想，代表對課程的系統化觀點 (Zais, 1976, 轉引自黃政傑, 2005)。

依此觀點，黃政傑 (2005) 指出課程理論經過多年發展，已經逐漸走向科學化。科學理論的重要功能在於整合各種看似不相關的現象，產生研究發現與研究假設，因此課程理論的功能在於描述、解釋教育現象，預測教育發展。

從課程理論現今的研究發展情況來看，它有不同的分類和研究範式，百花齊放，百家爭鳴。自 20 世紀 70 年代的概念重建運動以來，課程理論已經由以泰勒 (Tyler) 為代表的工學典範，轉變為許多不同的論述，並且不斷汲取其他領域的理論 (王文科, 1994; 周淑卿, 2002)。它不同於自然科學，並無一家學說獨尊的情況，這與社會科學的研究本質一致 (霍秉坤、黃顯華, 2004; Clark, 2011)。由於課程理論反映出學校課程與外在環境之間的複雜性和衝突，在課程領域當中亦見充滿衝突、爭議、問題、理論和成熟程度各異的觀念。面對這種境況，實踐者會問：「我們怎麼辦？我們如何理得清楚？」 (Connelly & Clandinin, 1988)。翻開不同課程理論書籍，幾乎都會看到學者們分析各種課程定義，運用不同課程範式將課程的基本要素 (如教材、環境、學習者、教師) 納入其中加以分類。但是對於教師來說，這些眾多的課程概念、理論、觀點、抽象分析往往令他們卻步，無法把它們與教學實踐聯繫起來。

因此當課程理論成為學術殿堂的專業，從事實踐工作的教師會覺得理論與實際之間存在鴻溝，於是產生「誰在乎課程理論」的問題 (周淑卿, 2002)。在實際工作中，亦常常聽到教師說「這些理論有甚麼用」、「不要告訴我們理論了，告訴我們怎麼做」，這反映出理論與實踐二分的狀況 (歐用生, 2003)。如周淑卿 (2004) 所言：理論探討似乎專屬於學術研究者，而對於實際從事教育工作的人而言，「經驗」才是最重要的憑藉；教師重視經驗的累積與技術的模仿，視專業理論為不切實際的論述，使得理論與實際的鴻溝加大，愈不利於教師專業知能的建立 (頁 4)。

這種理論與實踐二分、理論指導實踐的觀點建基於技術理性的視角，視課程理論為理論學者的研究對象與專業知識，是法則性的、價值中立的、普遍適用的。它們客觀存在、有待發現，而課程理論學者是價值無涉的觀察者和分析者。因此很多課程理論皆以抽象方式存在，強調學術的嚴謹性與系統性，卻難以應用於實際情境，無法與真實情境連接。在師訓課程中，就會出現專業知識的「嚴謹性」與「相關性」的兩難（周淑卿，2004）。

相互理解的觀點

相互理解的觀點對欲知的現實有以下假設：認知的對象是充滿意義的文本，在本質上是主觀的和互為主觀的，而其意義是由文化及歷史構建出來的。課程理論所探討的是與實踐和個人經驗切身相關的問題，是理論工作者與實踐工作者通過對話而共同建構對於生活世界的理解（Connelly & Clandinin, 1998）。在科學理性之下，個人理論與生命故事沒有地位；相互理解的觀點則認為，課程理論的建構不單存在於學術界，教師個人對於教育內容的觀點與信念都構成了課程理論的內涵。許多學者都承認實踐工作者基於經驗建立起來的個人理論。例如，Shulman（1987）認為教師面對複雜現實情境與多方面需要，發展出較為完善的教師個人知識體系。這一專業知識架構包括七類知識：學科內容知識；一般教學法知識；課程知識；教學內容知識；有關學生及學習特性的知識；教育環境脈絡的知識；以及教育目標的知識。歐用生（2003）則認為教師應該是課程理論者，因為他每天都在處理課程的問題，每天都在做課程與教學的決定。據此觀點，Griffiths & Tann（1992）認為理論與實際之間的鴻溝其實是研究者的理論與實踐工作者的理論之間不配合所致，研究者的理論獲視為公共理論，而實踐工作者的理論則只是個人理論（轉引自周淑卿，2004，頁 17）。所以，不同學者會採用不同策略，鼓勵實踐工作者表達他們的個人理論，如 Schön（1983）提倡在行動中反省，將行動中的個人理論外顯化。而 Connelly & Clandinin（1998）則鼓勵教師運用敘說研究方式成為課程設計者，發展自己的課程，說出自己的故事。理論學者必須注意，教師有他們的生活，個人生活又影響他們如何解釋世界，並決定如何詮釋師資培育或進修課程（歐用生，2003）。

解放自由的觀點

這種觀點認為，課程理論不僅是個人的、由參與者互動而建構，而且更以追求公平和公義為目的，關注教育過程中的權力、意義形態與政治問題。周淑卿（2002）認為，課程理論所處理的問題不單和學術興趣有關，更與我們所處的世界、我們認為甚麼是真的密切相關。Morrison（2004）更明確指出課程理論是關於生命及其福祉的

(life and wellness)。課程就是我們所學、所做、所想的，是多元、發展、創造的。因此，課程理論不可能是價值無涉、中立的科學理論。

據此觀點，教師是具備反省能力的實踐工作者，不僅執行他人決定的目標，亦應該是個自由人，貢獻知識，並增進年輕人批判思考的能力（Giroux, 1983）。歐用生（2003）認為必須喚醒教師的課程理論與批判意識，激發教師思考，使成為轉型的知識分子（transformative intellectuals）。

綜合各學者對於課程理論的分析，以及對於課程理論與實踐關係的觀點，可以看出，課程理論化是學術界一直進行的工作，用以指導課程實踐。但是人們對於兩者關係的認識更加多元，進而理解教師個人的實踐經驗與理論，並跟詮釋與批判的目的相連。課程理論亦是實踐的理論，是教師個人的實踐智慧，是在相互理解、對話與批判、反省中建立的。由於實踐與理論關係的轉變，教師的角色更加多元，不僅是課程理論的實踐者、驗證者，更是理論的建構者、實踐的反思者。那麼，教師又是如何看待課程理論、看待課程理論與實踐的關係、看待他們的角色呢？

課程與實踐：教師的觀點

本文描述了一項小型探索性研究，該研究以問卷方式了解教師對上述問題的看法。問卷共有 36 道題目，涉及教師對於課程理論的理解、課程理論與實踐關係的看法、教師的角色、應用理論的困難四部分，亦向教師了解其背景資料，包括曾修習哪些相關課程、修讀時數、課程水準及學習過甚麼課程理論等。問卷的設計建基於課程理論與實踐關係的理論分析，力圖全面了解教師對於這些問題的看法。參與研究的教師是教育碩士班學員，大多是香港中、小學在職年青教師，有不同學科背景。這批學員共有 80 人，而收回的問卷有 56 份；他們之中只有 11 人修讀過與課程專業相關的課程。從這些教師的背景可見，他們並不能代表香港整個教師群體，但代表了比較傾向於進修學習的一批香港年青教師。

研究發現

課程理論是甚麼？可否應用於教學實踐中呢？

是次調查發現，67.9% 的教師認為課程理論是課程研究者的工作成果，亦有 66.1% 認為課程理論是教師經驗的累積，其中認為既是研究者工作成果又是教師經驗累積的佔 64%。此外，53.1% 的教師認為每個人所持有的課程理論都不一樣，只有 23.2% 認為課程理論主要來自研習的課程。在 11 位曾經修讀與課程學相關課程的教師中，只有 2 位認為教師的課程理論來自於研習的課程。

至於對課程理論的描述，相當多教師認為課程理論探討的是基於現實的、整合的、歸納的、理念性的東西（介於 65.2% 至 69.7%）。亦有 66.1% 的教師認為課程理論偏於深奧、不易明白。大多數教師認為課程理論有用，只有 8.9% 認為用處不大。

對於課程理論的應用性，在應然角度，35.7% 的教師認為應用性高，46.4% 認為應用性一般；而在實然角度，只有 17.9% 的教師認為「一般來說，教師會應用課程理論來處理日常的校內問題」。在單項分析中，無論是認同課程理論是學者的研究成果，還是認為課程理論來自於教師經驗，都分別只有 14.3% 和 12.5% 認為在日常的實踐工作中會應用課程理論來處理問題。在 11 位曾經修讀與課程學相關課程的教師中，只有 1 位認為教師會應用課程理論來處理日常的校內問題。

由此可見，教師認為課程理論與教學實踐應不可分，課程理論源於教育的現實；另一方面亦可發現，教師不僅視課程理論為學術界的理論，更視作自身所持有、來自於經驗累積的個人理論，每個人所持的課程理論都不一樣。這些資料亦揭示了一些有趣的矛盾：教師大多認同課程理論由專家學者建構，但卻只有 23.3% 認為他們的理論來自於他們的師資課程。那麼，他們的課程理論來自哪裏？教師又認為課程理論是教師經驗的累積，是有用的，但卻很少應用，理論與實踐應用存在不小差距。

教師的角色是甚麼？

在課程理論與實踐中，教師的角色定位是甚麼？是「理論的實踐者」還是「理論的創造者」？這是一線教師應該關注和反思的問題。調查發現，在應然角度，48.2% 的教師認為教師應該是理論的創造者，32.1% 認為應該是理論的發展者，而 62.5% 選擇了教師是課程理論的創造者或發展者，30.4% 認為教師是理論的實踐者與修正者，只有 14.3% 認為教師與課程理論無關。在現實中，教師覺得自己的角色更多是理論的修正者與實踐者，只有 16.1% 認為是理論的創造者，而更有 28.6% 指出自己的角色與課程理論完全無關。

因此，從應然的角度看，教師認為課程理論與自己息息相關，在認同自己是課程理論實踐者與驗證者的同時，更加認同自己是課程理論的創造者與發展者的角色；但從實然的角度看，教師認為他們更多是傳統的實踐者，甚至完全與課程理論無關。

是甚麼造成教師在課程實踐中應用課程理論的困難呢？

根據調查發現，教師認為造成他們應用理論的困難所在，主要是工作過於忙碌，沒有時間尋找、閱讀、理解、反省、修正、整合及規劃理論的運用（66.1%）；對理念的認識不夠深入（51%）；在實踐時存在許多變數，要因應這些變數而調適並不容易（46.5%）。

理論的缺失：原因與分析

這項研究發現，不少教師認同課程理論的個人化，認為理論並不專屬於學院與研究機構；更有接近一半教師認為他們應該是理論的創造者，這一角色認同與 Stenhouse (1975) 提出「教師是研究者」以來眾多相關的理念一致。一直以來，香港的教師都被視為課程的執行者而非創造者。新一輪教育改革強調的是學校為本的課程改革，學校要承擔調適、設計和發展合宜課程的責任，讓學生有最好的學習機會。在這一要求下，近年香港課程改革在教師專業發展策略上從「不足模式」(deficit model) 走向「互動模式」(interconnected model)，視教師發展為生態轉變，着重從多個網路、途徑來增加教師學習機會(林智中、張爽，2008)。特別是如「種子計畫」(林智中，2005)、小學課程主任訓練課程等，將專業發展的範式由專家傳遞知識與技能轉變為注重教師自己研究教與學，通過同儕分享與專家合作，把教師的個體成長與專業社群的成長結合起來，使教師成為了主動的學習者與行動的反思者。我們無從得知參與是次研究的教師是否因此而得到專業發展的機會，達致信念的轉變，但至少發現很多教師在應然的角度是認同自己是課程創造者這一角色的。

雖然教師認同自己是課程創造者，亦有相當多教師認為課程理論存在於教師日常經驗與教學歷程之中，但是在實踐時理論卻是缺失的。這是甚麼原因呢？

實踐理論無法「理論化」

儘管實踐工作者在日常實踐中發展出個人理論，但這並不意味教師對於自己的個人理論是清晰自知的。教師個人化的知識多是默會(tacit)的，隱含在實踐中，因此弄清它們並非易事(Schön, 1983)。教師在整個教學過程中只是日復一日的做事，卻沒有時間與機會去反思。特別是近十年，香港推出了改變整個教學文化的全方位課程改革措施，教師壓力問題逐漸成為困擾改革的大問題(林智中、張爽，2006)。面對工作量大、問責文化、殺校危機，教師更難有時間思考自己的課程理論。按照課程學者的觀點，課程理論的建構是要理論和實踐工作者互相對話和理解，對現行理論和實踐作批判反思而建立的。教師的困境可能使他們沒有足夠時間反思教學實踐，無暇與同儕和課程理論工作者建立專業對話，亦無法與學生、家長在互動與彼此了解的基礎上作批判、反省，將經驗「理論化」。由於學校實際情境過於複雜，許多問題要求即時解決；實踐人員整日周旋於繁雜事務中，既沒有精神整理自己的思想，解決問題時就只好求助於既有經驗。如此，亦更加深了理論與實踐的鴻溝(周淑卿，2002)。

教師面對教育情境的複雜性

由於教學的複雜性、不確定性，假如教師直接將所學的專業理論套用到教室情境中，又或者只是以單一教學方法來應付教室中的一切，都不足以解決當中的複雜問題，容易產生挫敗感（Good, 1990，轉引自周淑卿，2004）。教師每天面對極其複雜的教學情境，若對理論不甚了解或認識得不夠深入，往往只會帶來表面化的實施與複製，這在課程改革時便表現得十分明顯。歐用生（2000，2003）指出，在台灣的課程統整改革中，教師不關心課程理論，無法獲得課程改革的整體圖像，不知改革的方向，只好在細枝末節上變革，為了改革而改革，為了統整而統整，使改革的意義變得模糊；無視應用情境的變革令教師不安，只要別人做便跟着做，「去理論化」令改革成為流行的競逐，成為其他學校經驗的模仿與複製。

專業理論缺乏實踐相關性

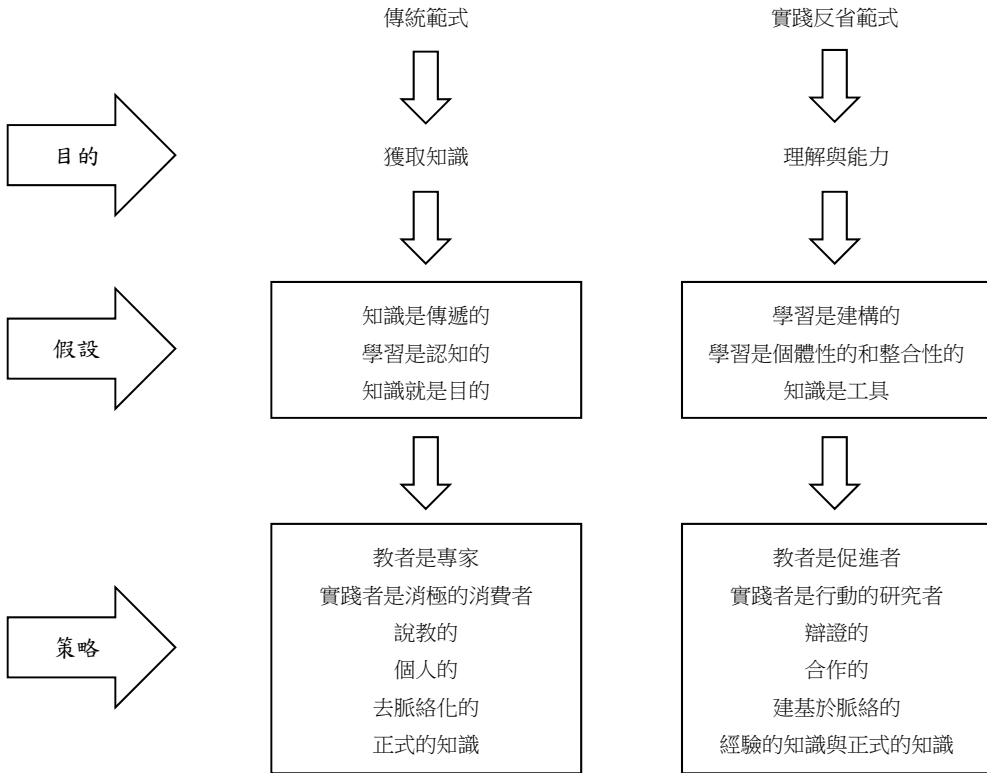
教師覺得學院裏的專業理論抽象，雖有學術的嚴格性，卻無實際的相關性。特別是這種理論與教師的個人理論分立，兩種理論雖有着一致目標，探討同一問題，卻分處兩個世界。學術理論無法找到深入實踐的途徑，而實踐經驗亦無從通往理論。事實上，這種二分的緊張關係，只會使教師覺得那只是理論，而理論工作者則覺得那只是個人經驗。因此，如果課程理論要得以發展，要走向實踐，就必須走出學術界的圈子，不再是課程學者的專寵，而要擁抱教育實踐，走向真正生活，聽到來自教師的多元聲音（Morrison, 2004）。

這項研究顯示，不少教師並不抱持這種簡單的二分觀點。他們認為，教師可以是課程理論的創造者、發展者，這是個好的基礎。當他們認為自己並不只是使用理論的人，而應是創造和發展理論的人，才有可能逐步把經驗擴展及提升成為理論。問題是，如何提高教師的專業能力？身為師資教育的培訓者，了解到學生對課程理論與實踐的觀點後，應該如何彌合理論與實踐之間的裂口呢？

連接理論與實踐：建議

Osterman & Kottkamp（2004）提出的教師專業發展實踐反省範式（如圖一），提供了連接理論與實踐的有效參考模式。這一範式強調學習課程理論本身並不是目的，而是要加強學生理解與實踐反省的能力；在教學策略上建議加強課程專業理論與教師個人經驗的結合，在合作對話、問題情境中建立聯繫，使教師成為主動的建構者、探究的思考和行動的研究者。

圖一：教師專業發展的傳統範式與實踐反省範式比較



資料來源：參考 Osterman & Kottkamp (2004, p. 16)。

首先，思考課程離不開「經驗」和「情境」兩個術語，要將遠離教師工作情境的培訓置於工作情境中，提供多元的學習機會 (Connelly & Clandinin, 1998)。教師的個人知識很重要。教師開始學習的機會，往往來自於他們產生挫敗或遇到困難時；在與個人理論產生內在衝突和不一致時，教師會求助於課程理論，而這亦是教師信念發生變化的時候 (Dimmock, 1996; Fullan, 2001)。因此對於師資培訓者來說，關注教師個人的經驗與相應的教育情境的多樣性，特別是那些與教師內在經驗和信念不一致的情境，是協助教師加深了解課程理論的好機會。

另外，聯繫理論與實踐的方法莫過於將理論與課堂教學實踐結合起來，從做中學，強調集體的合作與反思。例如一項大學與學校夥伴協作計畫中的「課堂學習」研究，將「變式」概念的理論和教師的學科知識、課堂教學結合起來，同時又有大學專業人員與教師，以及教師與教師之間的專業合作社群一起解決問題，反思實踐，教師從而能深入理解理論，並建構成個人理論和知識，對未來的教學產生積極影響 (黃晶榕, 2011)。

結語

面對課程理論與實踐的疏離，我們是要閉上眼睛忽略理論嗎？還是先抓起理論，別管那麼多，照着做試試看呢？我們希望都不要這樣。如 Connelly & Clandinin (1998) 指出，漠視理論導致無知，而只採納一家之言亦會引致偏見。從這個小型研究發現，教師是認同自己建基於實踐的個人理論，亦認為自己應該是課程理論的創造者與發展者；他們並不認為課程理論與實踐的關係是二分的，而應該是辯證聯繫的。但是在現實中，課程理論在教師的課程實踐中缺失了，教師工作的壓力、教學情境的複雜性、課程理論對教育現實的關照不足等，都使得教師的個人實踐經驗無法與公共的課程理論建立連繫，亦沒法理論化。因此在師資教育中了解到教師對於課程理論與實踐的觀點，有助於我們培育教師時採用有效的策略，改善這一狀況。

課程理論與實踐的關係是個很有價值的研究課題，但是多年來相關的實證研究（特別是從教師的視角了解他們對這一問題的看法的研究）並沒受到重視。本文一方面運用 Habermas (1972) 的理論對於二者關係的研究進行了分析綜述，提出了三種維度的觀點；另一方面，研究結果及建議對於師資培訓和了解前線教師理解及應用課程理論具有啟發性。但是這項研究只屬小型探索性研究，本身無可避免存在一些限制，例如調查的樣本數目較少（只有 56 位教師），資料的分析比較簡單，研究對象又是修讀碩士課程的老師；由於對象屬同一批學員，不能排除他們因修讀相同課程和相似的知識背景而對課程理論與實踐的關係有相類看法。然而，本文對於課程理論與實踐的關係進行了疏理，提出了三種維度的分析。未來的後續研究可以這三種維度為分析基礎，設計更嚴謹的調查問卷，擴大樣本數目與代表性，同時輔以訪談資料，進行深入的資料分析，藉以全面了解教師對這一問題的看法。

參考文獻

- 王文科 (1994)。〈課程理論〉。載王文科，《課程與教學論》（頁 101-134）。台北，台灣：五南。
- 周淑卿 (2002)。〈誰在乎課程理論？——課程改革中的理論與實務問題〉。載周淑卿，《課程政策與教育革新》（頁 199-216）。台北，台灣：師大書苑。
- 周淑卿 (2004)。〈專業社會化歷程對初任教師專業理論應用的影響〉。載周淑卿，《課程發展與教師專業》（頁 1-26）。台北，台灣：高等教育出版社。
- 林智中 (2005)。〈香港“種子計畫”與教師成長〉。《全球教育展望》，第 34 卷第 7 期，頁 67-71。
- 林智中、張爽 (2006)。〈香港課程改革的實施策略評析〉。《教育發展研究》，第 12A 期，頁 8-13。

- 林智中、張爽（2008）。〈香港教師專業發展策略：從不足模式走向互動模式〉。《教師教育研究》，第 20 卷第 3 期，頁 28–33。
- 黃政傑（主編）（2005）。《課程思想》。台北，台灣：冠學文化。
- 黃晶榕（2011）。《課堂學習研究對教師專業發展的影響》（未出版博士論文）。香港中文大學，香港，中國。
- 歐用生（2000）。《課程改革：九年一貫課程的獨白與對話》。台北，台灣：師大書苑。
- 歐用生（2003）。〈誰能不在乎課程理論？——教師課程理論的覺醒〉。《教育資料集刊》，第 28 輯，頁 373–387。
- 霍秉坤、黃顯華（2004）。《課程範式：意涵、應用和爭議》（教育政策研討系列之 53）。香港，中國：香港中文大學教育學院、香港教育研究所。
- Clark, C. (2011). Education(al) research, educational policy-making and practice. *Journal of Philosophy of Education*, 45(1), 37–57. doi: 10.1111/j.1467-9752.2010.00769.x
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1988). *Teachers as curriculum planners: Narratives of experience*. New York, NY: Teachers College Press.
- Dimmock, C. (1996). Dilemmas for school leaders and administrators in restructuring. In K. Leithwood, J. Chapman, P. Corson, P. Hallinger, & A. Hart (Eds.), *International handbook of educational leadership and administration* (pp. 135–170). Dordrecht, the Netherlands; Boston, MA: Kluwer Academic.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Glatthorn, A. A. (1987). *Curriculum leadership*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Good, T. L. (1990). Building the knowledge base of teaching. In D. D. Dill & Associates (Eds.), *What teachers need to know: The knowledge, skills, and values essential to good teaching* (pp. 17–75). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Griffiths, M., & Tann, S. (1992). Using reflective practice to link personal and public theories. *Journal of Education for Teaching*, 18(1), 69–84. doi: 10.1080/0260747920180107
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and human interests* (Jeremy J. Shapiro, Trans.). London, England: Heinemann Educational.
- Morrison, K. R. B. (2004). The poverty of curriculum theory: A critique of Wraga and Hlebowitsh. *Journal of Curriculum Studies*, 36(4), 487–494. doi: 10.1080/0022027042000211458
- Osterman, K. F., & Kottkamp, R. B. (2004). *Reflective practice for educators: Professional development to improve student learning* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic books.
- Schwab, J. J. (1971). The practical: A language for curriculum. In M. Levit (Ed.), *Curriculum* (pp. 307–330). Chicago, IL: University of Illinois Press.

- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London, England: Heinemann Educational.
- Zais, R. S. (1976). *Curriculum: Principles and foundations*. New York, NY: Thomas Y. Crowell.

Curriculum Theory and Practice: Teacher's Perspective

Shuang ZHANG & Chi-Chung LAM

Abstract

What is curriculum theory? How is it related to the practice of curriculum and teaching? These are two very important questions for people engaging in the study of curriculum. Many scholars have been actively discussing these questions, but how do teachers, as practitioners of the curriculum, understand the above questions? How do they apply the curriculum theory into practice? This article describes an exploratory study which reveals how teachers perceive these issues through questionnaire survey of a group of teachers taking a master of education program.

Keywords: curriculum theory; curriculum practice; teacher's perspective