

淺談「甚麼」及「為甚麼」的提問

對課程主任發展的重要性

周昭和

「小學課程主任」是一項嶄新的專業，創作空間及發展理應極大，但筆者與「課程主任發展性課程」的學員交談時，發覺不少學員都流露了對追求「如何」（how）問題的執著，隱隱透現著完成「任務」與技術理性的思想框架的局限。本文嘗試整理「行動研究導修課」所見的現象，並強調「甚麼」及「為甚麼」的提問對課程主任發展的重要性。

「如何」的追求

從兩班學員（共 17 人）的第一份問卷中，不難發現學員「對課程的期望」可歸為三大類：（1）學習客觀存在的知識、技能、態度；（2）強調個人的成長；（3）既有關客觀的課程知識、技能，亦有個人成長的成分（或不能歸分為第一、二類者）（見表 B1）。但總的來說，逾半期望屬於第一類的學習。

課程學是一新學科，從 Tyler（1949）至今，也只是發展了五十多年。初學者期望學習客觀存在的知識、技能等是可以理解的，但假如學員以為所學習的只是客觀存在的知識、技能，而與個人的信念完全無關，這種想法便值得商榷。

不少學員均以「課改」項目如「專題研習」、「全方位學習」等作為行動研究的主題，但筆者追問「這些

表 B1：小學課程主任發展性課程第三組學員「對本課程的期望」歸類表

學員	第一類期望 學習者觀存在的知識、技能、態度	第二類期望 強調個人的成長與心理	第三類期望 在兩者之間，或不能分類
A1			<ul style="list-style-type: none"> ◆ 專業發展更上一層樓，能帶動學校的老師擁有課程領導的能力 ◆ 視野會更廣闊，能訂下來年課程關注的項目，或者實踐自己夢想的學校
A2	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 掌握課改的方法 ◆ 為學校推行有效的課改 		
A3	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 有效地發揮課程統籌主任的領導角色 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 有信心帶領校長和各教師迎接課改的新挑戰 ◆ 使每個教師在專業發展上得以健康成長 ◆ 希望自己能懂得妥善處理人事問題，以減少教師間的磨擦，能學會接納別人的意見和批評，從而建立和諧合作的氣氛 	
A4	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 清楚課程主任這職位的角色及主要工作 		<ul style="list-style-type: none"> ◆ 找出現有課程的弱點及不足之處，能夠推動各級老師改革有關的課程，令學生學習更有效、老師的教學更愉快

表 B1 (續)

學員	第一類期望 學習者觀存在的知識、技能、態度	第二類期望 強調個人的成長與心理 成爲能夠激發教師轉變的課程改革推動者	第三類期望 在兩者之間，或不能分類
A5		<ul style="list-style-type: none"> ◆ 成爲能夠激發教師轉變的課程改革推動者 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 協調全校課程發展的領導者 ◆ 能鑑別課程成敗的課程改革者
A6			<ul style="list-style-type: none"> ◆ 真正的「學會學習」，將學到的新知識及體驗與同事分享及切磋
A7	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 對課程有更深入的了解 ◆ 學習領導課程改革的技巧 ◆ 明白及運用一些課程改革的方法 		
A8	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 在知識和策略上有更深入的認識 		
B1	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 對課程發展方向更有策略 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 增加推動校本課程發展的信心 ◆ 更有能力解決進行課程改革時遇到的問題 	
B2			<ul style="list-style-type: none"> ◆ Can work smarter and understand the underlying meanings of curriculum reform more
B3	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 掌握多些推行課程的技巧和方法 		
B4	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 學生是否真正有得益 		<ul style="list-style-type: none"> ◆ 前瞻課改的果效

表 B1 (續)

學員	第一類期望	第二類期望	第三類期望
B5	<p>學習者觀存在的知識、技能、態度</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ 懂得「選擇」、「取捨」，設計一套配合教師及學生需要的課程 	<p>強調個人的成長與心理</p>	<p>在兩者之間，或不能分類</p>
B6	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 認識設計課程的理論 ◆ 掌握發展課程的技巧 ◆ 了解其他學校在課程方面的工作 ◆ 充分發揮課程發展主任的角色 		
B7	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 能掌握推動各種課程改革的策略及對課程的發展有更深入的認識 		
B8		<ul style="list-style-type: none"> ◆ 能擴闊個人的教育視野，有助專業成長 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 為學校訂定長遠及實務的課程發展方向，能帶領及建立同工，讓他們感受成功的教學經驗，教好學生
B9	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 掌握最新進展以及普遍推行的情況或問題 ◆ 清楚工作目標 ◆ 擴大工作的可能性 		<ul style="list-style-type: none"> ◆ 建立網絡
B10	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 更清楚課改、課程統整的理念 ◆ 能按理念為學校現有的課程進行檢討 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ 更大膽嘗試 	

項目是甚麼？」及「為甚麼這些項目適合你的學校作為課程改革的項目？」時，大部分學員均難以合理地回答。學員多以「時下課改需要」為答案，並主觀地臆測課改項目皆適合校本課程發展。部分學員甚至以「學校規定」或「課改項目正在進行」作為當然的理由。課改項目究竟指「甚麼」，有何內容，背後的源起、理念何在，這些似乎對學員並不重要；而「為甚麼」適合自己學校也顯得不重要。似乎最重要的是：緊隨「課改」潮流，「做」出「表現」來。作為一位「負責任」的課程主任，「如何做」比「做甚麼」和「為甚麼做」來得重要。

緊隨「課改」，「理」所當然

事件一：不問「為甚麼」，偏求「怎麼樣」

這種追求「如何」的思潮在一些事件中十分明顯。一位學員有這樣的提問：「最近逐步展開戶外學習日（切合主題學習），事前與常識科主任及組長商量策劃。但當與班主任推介此活動時，有部分老師不大願意嘗試這些教學模式。試問我可以怎樣推行『學與教』的新文化呢？」（私人通訊，2002年11月29日）。

學員很盡責，也極關心推行改革，但當課改成為大道理時，思考便會一面倒且有所偏差。面對這種情況，不再問「『為甚麼』老師不嘗試這些教學模式」，而是問「怎樣〔如何〕推行『學與教』的新文化」。老師不願嘗試新的教學方式可以有許多「合理」的理由，例如：「學校未有調整課擔，只加不減，如何可以真的實踐新方式」（這涉及學校行政問題），或「我不認為新方式有助我解決現時遇到的課堂問題」（這可能涉及學生水平的問題）。

假如我們不從「了解」教師「為甚麼」不願意的原因為起點，尋找問題的癥結，只預設了這項目「必須」推行的硬道理，但求「如何」推行，跳躍之大，遠離我們一般處事方式，教師之間的問題也往往由此而起。

課程主任的角色與任務

事件二：「自證存在」的角色意識

課程主任是一新職位，也被視為升職。有課程主任解釋他的行動研究為甚麼儘量不涉及其他人：他坦言自己是由文憑教席升至這職位的，也是合約員工；很多同事均注視著他的工作成果，他必須表現出色及做出「成績」來；他不敢麻煩其他同工，因為課程主任是「負責」（做全部）課程的設計，（而課程設計）不是其他老師的工作，故事事親力親為，以做出「課程」改革的果效，作為「自證」存在的價值（面談，2003年3月14日）。因此，對學員而言，「勤力而獨立完成工作」、「成績」及「果效」最為重要。由此可理解課程主任為何傾向「如何」的問題答案，而非全面考慮各方面。

行政要求與權力的服從

事件三：權威的管理還是彼此發展？

由於「急於求成」，「成」便容易變成「好」的理據。「成果」也就成為了「好」的行政指標，忽略了同事之間共同討論及發展的空間。

一位學員表示曾向科主任進行過問卷調查，結論是科主任沒有覺察他們的責任應包括培育教師。他希望能清楚向科主任說明他們的責任應包括培育教師（作為行

動），然後請他們定出各科未來的教師培育工作計劃，再分析這些計劃。由於該學員的角色是領導及監察科主任的工作，故此認為可用行政手段向科主任提出要求（私人通訊，2003年3月28日）。

筆者回覆道：這是一種「急於求成」的行政做法，與「課程」強調擁有感（ownership）的取向截然不同。問題癥結是課程主任沒有從問卷所得的資料出發，公布這些資料，容許科主任討論角色應否轉變。反之，霸王硬上弓地「清楚向科主任說明他們的責任應包括培育教師（作為行動），然後請他們定出各科未來的教師培育工作計劃」，這樣子根本毋須作問卷調查，也可直接頒令科主任的角色並要求寫計劃書（私人通訊，2003年3月28日）。

所謂「欲速則不達」，「課程領導」是不會利用「行政指令」權威的。假如課程主任不能理解同工的意願，將「課程發展」變成個人的任務與責任，動不動施以行政管理的權力，則只是一頭無車卡的火車頭，在大地中亂竄而已。

「甚麼」與「為甚麼」的提問

純情之中有衝勁，活像有片白牆，我畫交叉，我畫圓形，不需要誰欣賞。回頭側身看一看，熱淚掛滿在臉上，再望清楚牆上彎直線，先知我迷方向。（節錄自《白牆》首段歌詞）

《白牆》的歌詞不單將年青人的「純情」與「衝勁」表現得活靈活現，更提醒我們小心「迷失」，不然「熱淚」很易掛在我們的臉上。任何課程改革均不可

繞過教師，更不可與設計者自己無關。只學習「課程」客觀存在的知識、技能，只問「如何」可掌握課改的方法，這樣是將「課程」工具化了。

課程並不單是個名詞，更是動詞；課程設計者需要在動詞前的位置加上自己的位置。課程一詞是「根據拉丁文的字源『currere』而來，原意是指比賽時到達目的地的跑道」（李子建、黃顯華，1994，頁2）。因此不少有關課程的定義，都把課程奠基於學科及教材、計劃、目標等的假設而設計（李子建、黃顯華，1994；黃政傑，1991），再逐步發展系統而細緻的步驟。但是 Glare（1982）及 Marchant & Charles（1935）指出，拉丁文譯為英文時均含有動詞的意味，那麼課程一詞即有謝大任（1988）所譯的「跑著」，以及彭泰堯（1986）和吳金瑞（1965）的「馳騁」意思。動詞必須有主詞（subject），換言之，人的元素十分重要。上述的譯名不單是名詞及動詞之辨，更反映「課程」含有跑者與跑道的共同關係，即 Pinar, Reynolds, Slattery, & Taubman（1995）¹強調「我們在此時此地」的關係，而並非單一被「客體化」的學科及教材、計劃、目標的「課程」定義²。

「課程主任發展性課程」的「發展性」三字十分重要，因為「發展性」的意義包含「個人成長」的意思，也因此整項課程須以「人」為核心，「甚麼」、「為甚麼」的提問與學員個人的理解便來得極為重要。「課程主任發展性課程」以「行動研究」作為課程研究的習作，並以支持模式進行——即研究的動力來自實際工作者，由他們選擇研究的問題並決定行動方案；作為導師只作提問，協助實際工作者形成理論假設、計劃具體的行動、評價行動的過程和結果（陳向明，2002）。這正好強調課程主任所需要的「發展性」。

「甚麼」的問題可以是「這課程項目涉及甚麼概念？」，也可以是「概念間有甚麼關係？」。導師可要求學員繪畫概念圖並作出解釋，以確定概念間的關係及焦點，並從中理解學員的思考。例如圖 B1，學員很早已假定「貧富宴」可以提升學生的溝通能力，並偏向以活動程序來規劃（即「如何」）。導師於是提問：甚麼是體驗活動？為甚麼體驗活動可以提升溝通能力？導師要求學員須詳加解釋有「？」的部分，並多參考體驗式學習的參考資料，如 Kolb（1984）（面談，2003年5月10日）。

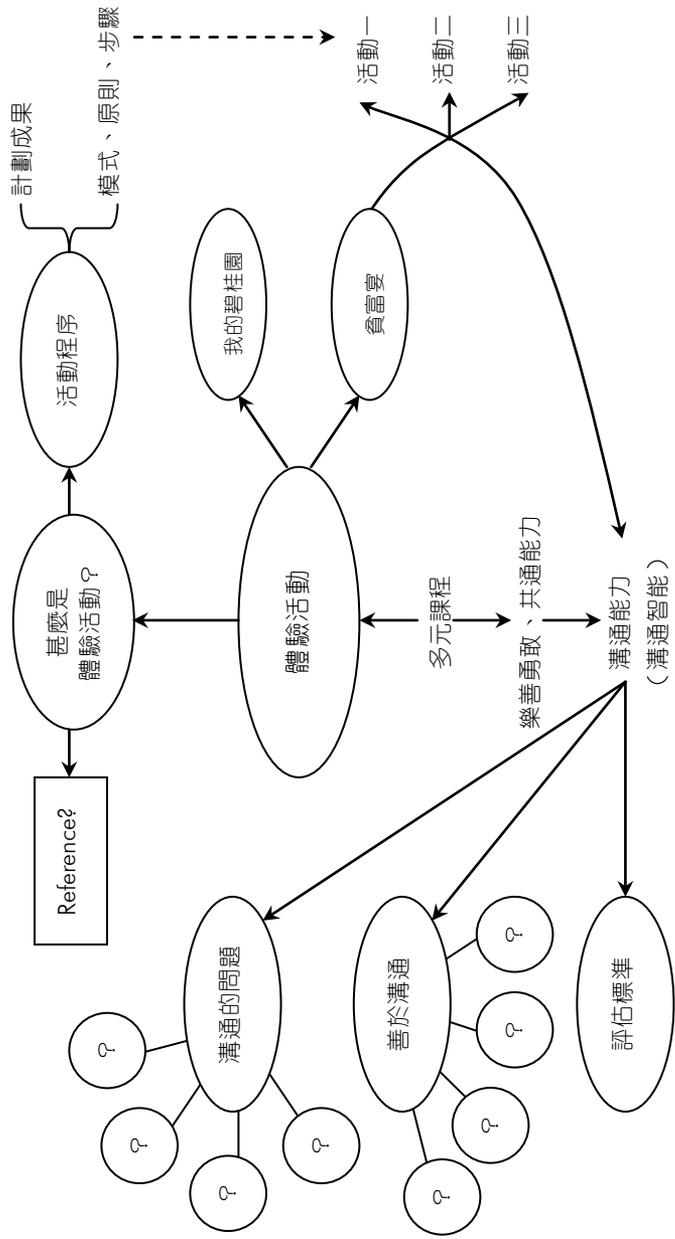
在「為甚麼」的議題上，強調「為甚麼選擇這個議題作為研究焦點？」。在 McNiff, Lomax, & Whitehead（見吳美枝、何禮恩，2001）的八個關鍵問題中（見表 B2），首兩項問題「你研究的焦點為何？」、「為甚麼選擇這個議題作為研究焦點？」對課程主任最是重要，也是「行動研究」的定位所在。例如圖 B2，學員構思很多方法（如何）支援專題研習。導師於是提問：「為甚麼以專題研習為核心？為甚麼要教師理解專題研

表 B2：行動研究的關鍵性問題

關鍵性問題
1. 你研究的焦點為何？
2. 為甚麼選擇這個議題作為研究焦點？
3. 有甚麼證據可呈現發生了的事項？
4. 對於你的發現，你能做些甚麼？
5. 有甚麼證據可呈現你的行動有所影響？
6. 你將如何評估影響？
7. 如何確定你作的判斷是合理公平及正確的呢？
8. 你還會再做些甚麼？

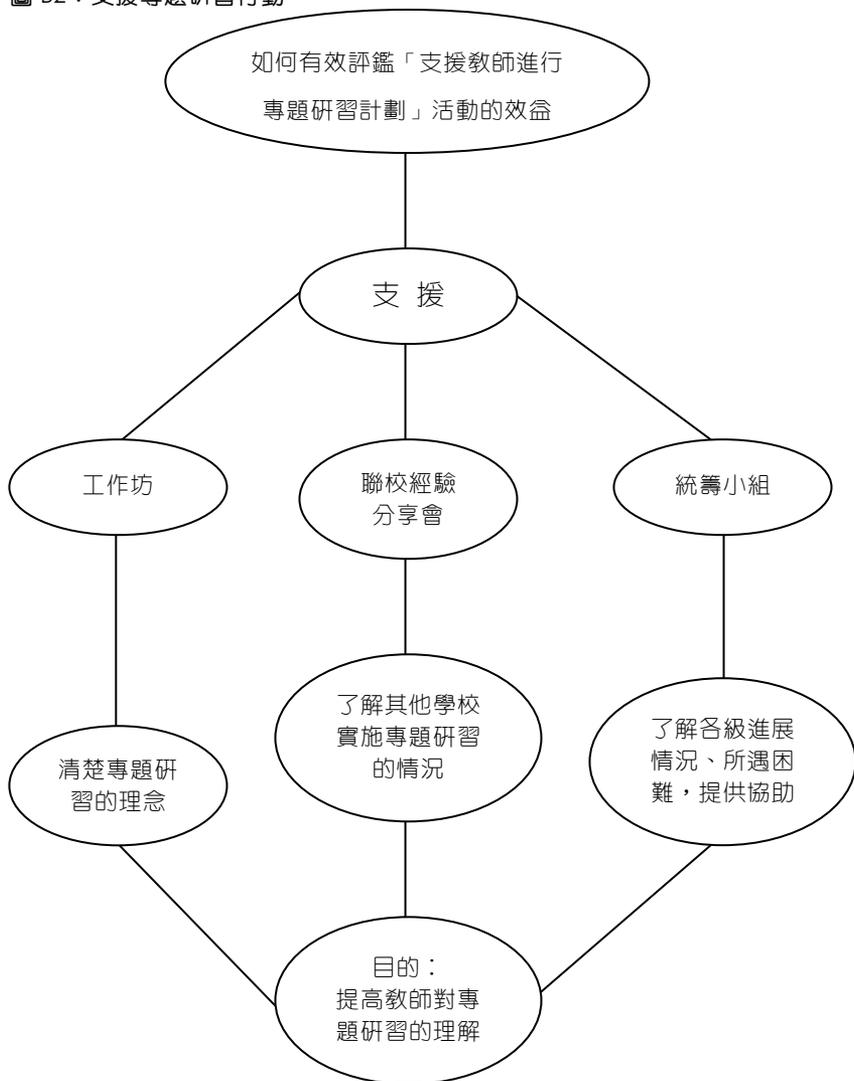
資料來源：參考吳美枝、何禮恩（2001，頁 59）。

圖 B1：溝通能力概念圖



資料來源：學員 A 繪畫的概念圖。

圖 B2：支援專題研習行動



資料來源：學員 B 繪畫的概念圖。

習？」。學員指出他到任時學校已規定每級每科教師均須做專題研習，但教師均不清楚甚麼是專題研習，故他到任後除了改為每級只做一次專題研習外，更要讓教師了解這一項目。導師繼而問：「你對專題研習可有立場？」，學員回答說：「讓教師們了解後由他們決定」（面談，2003年1月17日）。

行動研究與課程研究者發展

首兩項行動研究的問題不單決定了研究的焦點和課程發展的方向，同時也建立研究者本人與研究的關係。研究者不是「應用」工具，而是從自己出發創建研究，促使研究對象更清晰，將衝動感性轉向慎思理性，將個人功績主導轉為教師及整體學校的本位課程。

事件四：由負面埋怨轉向正面的努力

有一名學員表示，做「行動研究」的原因是希望能證明學生有改變，令那些不肯「幫手」又指指點點的同事語塞；更希望藉課改的項目，名正言順要那些懶惰的老師做事。在個多小時的個別導修過程中，他花了很多時間埋怨同事留難他，眼中隱泛淚光；然而當他不斷訴說理由，除了抒發了心中的鬱結怨氣外，他開始意識到他其實是有其他同事支持的。行動研究的焦點不應放在拿證據給懶惰的老師看（當然看了也不一定「勤力」），而應放在鼓勵學生參與、建立同事的成功感上（私人通訊，2003年3月1日）。

「行動」（action）不同於「行為」（behavior），行動須源於意識及顯現於意識的呈現（見盧嵐蘭，1992）。因此對待同一題目，例如「專題研習的行動研究」，也不能單以「如何」的提問來解答問題，而必

須視乎研究者的意識；「甚麼」與「為甚麼」的提問正是將問題由方法、步驟轉向自身對事物的詮釋及反思，呈現自身的意識。所以「行動研究」的定義是：「由社會情境（教育情境）的參與者為提高對所從事的社會或教育實踐的理性認識，為加深對實踐活動及其所依賴的背景的理解所進行的反思研究」（Husén & Postlethwaite, 1985, p. 35）。

行動研究源於鼓勵實踐者參與研究，在行動中解決自身的問題，故此強調使用測量、統計等科學方法，結合自己實踐中的問題進行研究，或以個人資料如日記、談話等數據在實踐過程中建立理論。這些都是行動研究常見的類型。然而，行動研究還必須強調實踐者在研究中通過自我反思追求自由、自主和解放。假如課程主任急於求成，忽略了批判反思的追求，那麼無論個人或學校的發展都會被窒礙。陳向明（2002）便指出：

研究不應該僅僅侷限於追求邏輯上的真，而更應該關懷道德實踐的善與生活取向的美，理性必須返回生活世界才能獲得源頭活水，研究是為了指導人們立身處世的生活實踐。（頁 615）

經驗中，「課程」的學習者多以習得一套招式，即時應用於學校中為目的，而這套招式又可以「普遍適用」於任何情境。這種目的，只屬退而求其次的想法，但求退敵、完成任務即可。然而，武功不單講求招式，還要求基本功、心法、內力，更須視乎不同習武者的性格。《射雕英雄傳》中郭靖的愚鈍與努力不懈，反而可習得洪七公的「降龍十八掌」，而聰明絕頂的黃蓉學「逍遙掌」可以，但「降龍十八掌」卻非其性格所適合（陳墨，1997）。

將武俠小說引申至「課程」，有這種啟示：不同性格的教育工作者學習不同課程模式時，必須彼此配合，若強行使用，不是改變了自己，便是自己改變了原先的武功。此外，儘管同一師父，同一武功，不同學習者也有不同的表現，故此「每因學者性情之不同，而功夫之造詣各異，雖同一師承，而對拳理之領悟、盤架之姿勢及應用之法則各有不同」（吳公澡，1994，頁47）。

由此可見，課程原理與課程設計者本身須彼此配合。各人有不同的特色，須留有空間，讓各人按各自性情，以習得「課程」（武功）的精粹。

結語

課程發展主任本身須從個人發展中發展課程，而發展一詞孕育於不停地提問「甚麼是……？」、「為甚麼……？」的問題。尤其面對波濤洶湧的課程改革，更要從「如何」的技術理性問題轉向「甚麼」與「為甚麼」的實踐及批判性質疑，從而將課程改革的浪潮調適至校本的課程演進（evolution）。「課程主任發展性課程」的「發展」意義須在人與人的對話互動中成長，決非指知識權威的灌輸與忠實的實施，也不是單一維度的師訓技術的軌跡概念，反而要從多角度懷疑與提問，提升課程主任的個人質素。

註釋

1. Pinar, Reynolds, Slattery, & Taubman (1995) 主張社會科學須回歸生活的基礎，科學是第二層次的經驗，學術及課程應從第一層次經驗探索而分展出來。課程探究者應生活於「此時此地」的情境，從而反映內在經驗；人們生活於情境內溝通，理解的意義才能發生，彼此活躍地建構意義於情境內。

2. 「課程」定義大概可分為四大類：以課程為學科、學程及學科內容（簡稱學科課程）；以課程為計劃（簡稱計劃課程）；以課程為目標（簡稱目標課程）；以課程為經驗（簡稱經驗課程）（黃政傑，1991）。

參考文獻

- 吳公澡（1994）。《吳家太極拳》。香港：捷信。
- 吳金瑞（編）（1965）。《拉丁漢文辭典》。台中，台灣：華成。
- 吳美枝、何禮恩（譯），McNiff, J., Lomax, P., & Whitehead, J.（著）（2001）。《行動研究：生活實踐家的研究錦囊》。嘉義，台灣：濤石文化。
- 李子建、黃顯華（1994）。《課程：範式、取向和設計》。香港：中文大學出版社。
- 陳向明（2002）。《社會科學的研究》。台北，台灣：五南圖書。
- 陳墨（1997）。《武學金庸》。台北，台灣：雲龍。
- 彭泰堯（主編）（1986）。《拉漢詞典》。貴陽，貴州：貴州人民出版社。
- 黃政傑（1991）。《課程設計》。台北，台灣：東華。
- 盧嵐蘭（譯），Schutz, A.（著）（1992）。《舒茲論文集（第一冊）：社會現實的問題》。台北，台灣：桂冠圖書。
- 謝大任（主編）（1988）。《拉丁語漢語詞典》。北京：商務。
- Glare, P. G. W. (1982). *Oxford Latin dictionary*. Oxford: Clarendon Press.
- Husén, T., & Postlethwaite, T. N. (Eds.). (1985). *The international encyclopedia of education* (Vol. 1). Oxford: Pergamon.

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Marchant, J. R. V., & Charles, J. F. (1935). *Cassell's Latin dictionary*. London: Cassell.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.