

課程與教學的概念：學者應用的分析

霍秉坤、黃顯華

香港中文大學課程與教學學系

過去十多年，海內外學者曾深入探討「課程」和「教學」這兩個概念。整體而言，有提倡教學包含課程，有認為課程包含教學，有主張課程與教學並列，亦有較積極的學者建議把課程和教學整合。然而，學者在探討時主要是從概念出發，分析兩者的關係。本文目的是從學者的文章，探討他們對「課程」與「教學」的理解，並檢視兩者的差異。本文分三部分，首先概述學者對這兩概念的看法，接着從學者的文章判斷他們理解這兩個概念的差別，最後提出結論。本文發現，「課程」與「教學」各有關注點。筆者認為課程探討的範圍較教學的廣泛。「教學」重在探討學習者和教師，集中在課室層面；「課程」重在探討教育內涵的形塑問題，涉及不同層面，較集中在制度層面、地區層面、學校層面。

關鍵詞：課程；教學；學習

「課程」與「教學」是兩個關係密切的名詞，海內外學者亦曾深入探討（丁念金，2007，頁30-36；王文科，2006，頁33-36；李子建、尹弘飈，2005；李方，2002；崔允漵，1997；張華，2000；Oliva, 2009；Weade, 1987）。這些探討引起許多爭論，有提倡教學包含課程，有認為課程包含教學，有主張課程與教學並列。較積極的學者建議把課程與教學整合（李子建、尹弘飈，2005；Weade, 1987），但亦有學者認為將課程與教學結合是歷史的錯誤（Pinar, 2006）。可以預計，各種說法仍會持續出現，且不易統一。本文目的是從學者的文章，探討他們對「課程」與「教學」的理解，並檢視兩者的差異。本文分為三部分，首先概述學者對這兩概念的看法，接着從學者的文章判斷他們對「課程」和「教學」這兩個概念理解的分別，最後提出結論。

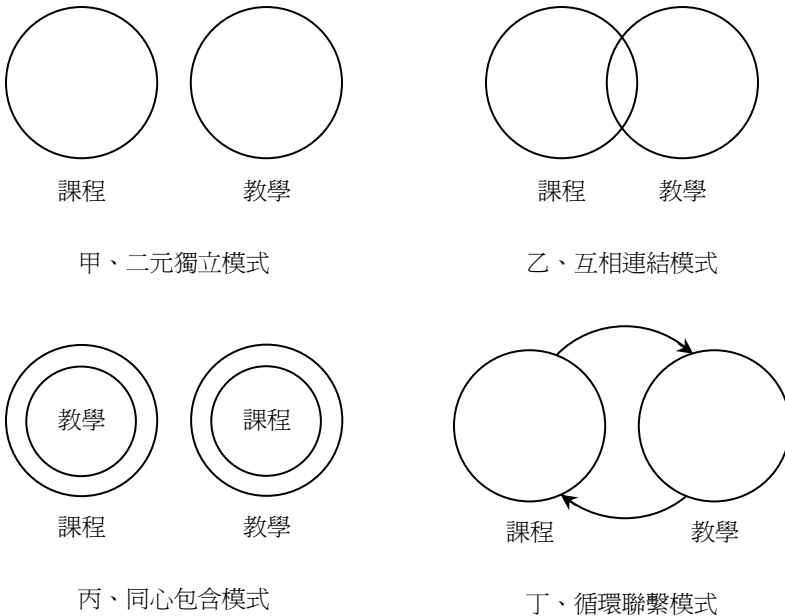
課程與教學的概念

學者撰述課程理論時，常探討課程與教學的關係（如：丁念金，2007，頁30-36；王文科，2006，頁33-36；李子建、尹弘飈，2005；李方，2002；Oliva, 2009）。在眾

多課程與教學的關係分類中，Oliva（1992, 2009）的分類最受關注，不少學者都用以參考並加以調整（丁念金，2007；王文科，2006；李子建、尹弘飈，2005；張華，2000）。當中包括二元獨立模式（dualistic model）、互相連結模式（interlocking model）、同心包含模式（concentric model）、循環聯繫模式（cyclical model）。提出二元獨立模式的論者視課程和教學為兩個獨立系統，各自在其領域內發展和改變，互不重疊，互不包含。互相連結模式是指課程與教學兩個系統連結在一起，系統部分重疊，但彼此沒有上下關係，亦沒有包含關係。同心包含模式是指課程和教學兩個系統相互依存，而且其中一個系統是另一個的次級系統，如教學附屬於課程系統或課程附屬於教學系統。循環聯繫模式強調課程和教學兩系統之間的回饋因素，課程與教學兩者雖然分開，但互相影響（見圖一）（丁念金，2007；王文科，2006；李子建、尹弘飈，2005；Oliva, 2009）。對於描述兩者關係的模式，學者仍存在分歧，然而不少學者都認同Oliva（1992, 2009）的綜合分析：

1. 課程與教學雖然有關，但卻是不同的概念；
2. 課程與教學互相聯繫而且互相依存；
3. 課程與教學雖然是可以分開研究和分析的概念，但無法獨立地運作（丁念金，2007；王文科，2006；李子建、尹弘飈，2005）

圖一：課程與教學的關係



這種綜合分析較為開闊，但學者仍致力釐清兩者的關係。以下僅舉數例。劉要悟（1996）認為課程與教學的關係是「方案」與「活動」、「計畫」與「執行」的關係（頁12）。他指出課程編制基本上屬「教育事業」，教學則屬「教育活動」。課程編制是要落實教育方針、政策或計畫，而為教學提供「方案」或「藍圖」的工作。課程編制必須有穩固的理論基礎，其中涉及範圍極廣的知識領域，如社會學、政治學、管理學、心理學、認識論、學習論等。課程編制的理論依據「可以參照理論中得到部分的解釋。對組織理論、教育社會學、教育理論、社會心理學、政治理論等都要加以考慮」（劉要悟，1996，頁13）。教學活動雖然運用上述理論為基礎，但主要基礎則是學習理論。學習理論是教學最主要、最直接的理論基礎（劉要悟，1996，頁13）。

黃甫全（2000）認為課程本質上是一種教育進程，課程這教育進程包含了教學過程（頁2）。課程的本質表現於「課程研製過程」。所以，他引1991年出版而具權威的《國際課程百科全書》，該書專門把第三部分的標題列為「課程過程（processes of curriculum）」。這過程由「課程規劃、課程實施和課程評價」三個階段有機地聯繫而構成，在「課程實施階段，……諸如使用教學組織形式等傳遞教學經驗的方式，既源自課程規劃背景，又被投入操作之中」（黃甫全，2000，頁3）。簡單來說，他認為課程實施就是教學。

鄧宗怡（2009）探討課程理論（以泰勒原理為代表）和教學理論（以凱洛夫 Kairov 教學論為代表）時，認為兩者代表着兩種獨立而相連的教育探究領域（頁41）。前者主要指出，與學校系統相關的課程議題應該反映社會、文化、政治和個人需要，目的是為了指導課堂教學實踐；後者主要說明課堂教學實踐中如何服務於體制課程的問題。鄧宗怡認為：「……沒有必要提出大課程論包括教學論的觀點，同樣也沒有必要創立大教學論包含課程論的觀點」（頁41）。

在2006年8月的第五次全國課程學術研討會上，廖哲勳（2007）提出有學者將課程與教學的關係概括為四種模式，即二元獨立模式、相互交叉模式、同心包含模式、回圈聯繫模式。這四種模式與 Oliva（1992, 2009）、丁念金（2007）、王文科（2006）、李子建、尹弘飈（2005）等所提出的相近。廖哲勳對兩個學科的關係有兩項見解：（1）「包含論」曲解了兩學科的關係；（2）兩學科具有密切聯繫、相互制約、相互促進的關係（頁42）。首先，他認為「包含論」帶有明顯的主觀性，因為「大教學論」認為課程是教學內容，以教學論包含課程論；而「大課程論」則認為教學從屬於課程，以課程論包含教學論。他強調兩學科不是「誰包含誰」的關係，因為兩者具有自身的研究對象，而且均擁有各自的子學科群。其次，他認為兩者具有密切聯繫、相互制約、相互促進的關係。他強調應該深入研究兩學科的橫向聯繫，以避免兩者之間不必要的重複；亦應該掌握兩學科密切聯繫、相互制約、相互促進的關係，以協助兩者在課程改革中的功能。

Doyle (1992) 認為課程主要集中討論內容的選擇和安排問題上，這些議題都遠高於具體的課室層面；相反，教學則主要指學校教育過程或「如何進行」學校教育，即出現在真實教學片段中的人際互動。圍繞教學所討論的中心議題是動機、互動、投入、回饋等問題。課程領域和教學領域雖然存在分別，但是兩者互相依存，因為課程的目的是為教學實踐提供框架或指引，而這個目的又必須通過實際的教學行為來實現。同樣，教學所涉及的東西亦不能脫離課程，教學實踐本身就隱含課程的假設和結果。因此，要理解教學而不牽涉課程或思考課程而避談教學，都是非常困難的 (p. 486)。

課程理論的發展有兩個方向。組成第一個理論範疇的主要論點是課程的核心內容或實質，這些論點圍繞一個普遍問題而組織起來，即「甚麼知識才最值得學習」。這個範疇源於哲學家 and 學科專家的傳統視野。課程領域的第二大理論範疇是關於課程管理或設計的知識，包括：如何組織課程以達到平衡、連接和整合；如何評估其結果；如何組成課程委員會、建立優先順序、制定議程，並指導不同理念的擁護者進行互動；如何監管教學實踐；以及如何處理革新和改變等 (Doyle, 1992, p. 492; Oliva, 2009; Ornstein & Hunkins, 2009)。

教學與課程並不相同，教學在傳統上和理念上都更接近心理學。結果是，教學研究的發現成了權威知識的來源，而與控制教學實踐質素的課程無關。因此，過程－結果的研究給視作教育研究的成功之處，其發現在 20 世紀 80 年代大受歡迎 (Gage, 1985) 亦是意料中事；這些發現對教師教育和評估發揮了重要作用，特別是在州及學區的政策層面 (Zumwalt, 1988) (引自 Doyle, 1992, p. 492)。將課程視為控制教學的工具，這種觀點不僅佔支配地位，而且廣為人所接受，這時很少有人對經驗課程進行直接研究。多數推動課程模式的人對課程在課室內的實施細節都不感興趣，除非模式出現了較為明顯的偏差。與此類似，研究教學的學者亦很少關注到課程可視作課室經驗或者關注可能影響教學實踐的情境因素。大家所尋找的是獨立於本土環境和課程之外，教師或者教學的普遍特徵 (Doyle, 1992, p. 492)。

整體而言，不少學者認為課程和教學是相互依賴、互為補充、相互聯繫的。課程涉及重要的教學問題，教學中亦有深層次的課程問題。

上述討論似區隔了「課程」與「教學」這兩個概念，但是不少學者仍然嘗試跨越、整合或融合課程與教學的界線 (李子建、尹弘飈, 2005; 張華, 2000; 顏佩如, 2001; Doyle, 1992; Weade, 1987)。叢立新 (2000) 認為，課程與教學是一體的兩面，而且「課程論與教學論的統一是在基礎的，這個基礎就是課程與教學在實踐中的內在聯繫」(頁 326)。雖然作者沒有清楚說明內在聯繫的意涵，但仍傾向整合兩者的理論。換言之，學者仍尋求更清楚勾劃出課程與教學的關係，甚至整合兩個概念。

李子建、尹弘飈 (2005) 提出跨越課程與教學邊界的構想，而且引用 Erickson (2002) 的主張，提及學科發展的構想，「以概念為本的課程與教學」，通過跨學科

的課程統整，把概念、技能以及過程、內容等整合起來，提倡不同學科的教師進行團隊協作教學，以發揮統整教學的優點。他們又提及要融通課程與教學，要改革兩者所處的脈絡，包括「學校及其文化的再生」、「教育以至社群的重建」、「考試、教師發展以及課程研究等制度的重構」。Doyle（1992）、張華（2000）、顏佩如（2001）等則尋求整合兩個領域的內涵。張華（2000）進一步把「課程教學」理念的內涵解釋為下列三方面：

- 課程與教學過程的本質是變革（transformation）——課程與教學過程的進行包含着對內容的某種方式的變革；
- 教學是課程的開發過程（teaching as a curriculum process）——當課程與教學在「解放理性」的基礎上重新整合起來之後，教學就不只是一種人際交流過程，而是課程的開發過程；
- 課程是教學事件（curriculum as a pedagogical event）——「課程是教學事件」與「教學是課程的開發過程」是一個問題的兩個方面；「課程是教學事件」是課程與教學的整合形態，即「課程教學」的另一視角（頁 56-57）。

Doyle（1992）提及：把課程視為經驗，對教學實踐和課程研究都有重要影響（p. 493）。這使得課程給視作教師和學生的經驗，而研究時的分析單位則為「課程－教學」¹（curriculum ‘n’ instruction）（Weade, 1987, p. 15；亦見張華，2000，頁 56-57）。Doyle（1992）、Weade（1987）、張華（2000）等對這種課程與教學整合的理念及相應的實踐形態，並以「課程－教學」這術語來概括，引起了學者的關注（霍秉坤、葉慧虹，2009，頁 117-118）。

總括而言，各學者一方面探討課程與教學的不同，另一方面則着意統整這兩個概念。不少學者探討兩個概念理論基礎的依據（廖哲勳，2007；劉要悟，1996；Doyle, 1992）；討論課程與教學之間的規劃與操作的過程（黃甫全，2000；Doyle, 1992）；分析兩者關係，提出兩者具有各自的研究對象和子學科群，從而探討「誰包含誰」的關係（廖哲勳，2007）；確認了課程的討論問題和教學的關注焦點（黃甫全，2000；廖哲勳，2007）。他們都嘗試區分「課程」和「教學」這兩個概念。然而，亦有不少學者嘗試整合兩個概念，強調課程理論和教學理論的內在聯繫（張華，2000；叢立新，2000；Weade, 1987）。

從學者文章判斷對課程與教學的理解

上述學者的立論都是基於經驗或個別文章的見解，各人的討論都有其觀點，亦有一定依據。從制度、地區、學校、課室、個人五個層次理解課程與教學的分別，亦有一些啟發。在一般溝通層次上理解，常出現「國家課程」、「地方課程」、「學校

課程」，但卻較少有「課室課程」、「學生課程」和「教師課程」。另一方面，「教室教學」、「教師的教學」、「對學生的教學」經常出現，但「國家教學」、「地方教學」和「學校教學」則極為罕見。

筆者試圖進一步探討這種看法。本文嘗試分析具代表性的學報(journals)與手冊(handbooks)的文章，以了解學者對課程與教學這兩個概念的應用，從而展現兩者的區別。具代表性的課程和教學範疇的學報與手冊，其投稿者和編輯都是這兩個學術範疇的主要研究者。本文從他們發表文章的性質，作出綜合和總結。換言之，筆者希望從學者對兩個概念的應用，找出有關學術的知識基礎，以凸顯兩者的分別。

學報方面，筆者嘗試從ISI Web of Knowledge中的學報引用報告(Journal of Citation Reports)找出2008年和2007年最多人引用的105份西方出版的學報。其中只有三份屬專門刊登有關教學和課程文章的學報。²它們的排名、引用次數、影響因子(impact factor)列於表一。

表一：教學與課程學報影響因子

	排名	全年給引用次數	影響因子
<i>Teaching and Teacher Education</i> 《教學和教師教育》	49 (12)	1407 (853)	0.769 (0.589)
<i>Journal of Curriculum Studies</i> 《課程研究學報》	88 (60)	391 (269)	0.384 (0.361)
<i>Curriculum Inquiry</i> 《課程探究》	89 (91)	183 (131)	0.379 (0.469)

註：本表所列為2008年數字，而括號內則為2007年數字。

課程手冊方面，我們找到兩本較具代表性的手冊。一本是早於1992年由美國教育研究學會(American Educational Research Association)籌畫出版的《課程研究手冊》(*Handbook of Research on Curriculum*) (Jackson, 1992)。美國教育研究學會是美國最有代表性的教育專業組織，《課程研究手冊》共1,087頁，應有最具代表性的作品。此外，2008年SAGE出版的《SAGE課程與教學研究手冊》(*The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction*)由課程學者Connelly主編，文章多由該課題具代表性的學者執筆(Connelly, He, & Phillion, 2008)。教學手冊方面，我們亦找到兩本重要著作。首先，是在2001年由美國教育研究學會出版的《教學研究手冊》(第4版)(*Handbook of Research on Teaching*) (Richardson, 2001)。《教學研究手冊》自20世紀60年代出版第一期後，大約相隔十年出版新版手冊。2001年出版的第4版，共1,278頁。其次是由紐約Springer於2009年出版的《教師與教學國際手冊》(*International Handbook of Research on Teachers and Teaching*) (Saha & Dworkin, 2009)。

分析各學者的文章前，筆者欲先說明分析的考慮因素及其限制。首先，筆者選擇具代表性的學報和手冊作分析對象，因為這能掌握重要學者的用法。這些文章給引述的次數較多，且較受關注，這是選擇這些文章的原因。其次，筆者主要是分析他們的用法。在不少著述中，各學者都對「課程」與「教學」這兩個概念有一定的分析，而且各具理念（參看本文「課程與教學的概念」一節）。然而，分析各學者在文章中的用法別具意義，因為這能體現他們應用名詞時的實況，而不僅是他們對概念的分析。可以說，筆者期望以學者文章的題目及部分章節內容（即分析的數據）作分析的基礎。第三，筆者主要是選擇題目作分析，因為一般題目最能代表整篇文章的核心概念，亦最能協助展示「課程」與「教學」的不同應用。筆者為補充這方面的不足，嘗試着重分析〈課程和教學法〉一文（Doyle, 1992），以及引《教學研究手冊》（Richardson, 2001）和《課程研究手冊》（Jackson, 1992）對數學科的教學和課程所關注的課題內容，探討兩個概念的不同。

誠然，本文的處理有一定限制。首先，筆者主要是從手冊和學報的題目，輔以手冊中三篇文章的內容，而對「課程」與「教學」這兩個概念加以分析。然而，若能從文章的內容去判斷，應更全面。其次，雖然我們已反覆考量，而且互相討論，但主要仍是兩人的判斷，未能安排更多人協助判斷。日後希望能補充此缺失。最後，本文只是分析四本課程與教學手冊，以及 2007 至 2008 年三本具影響力的學報，分析並不全面。期望日後能多加探討。

從學報發表文章的題目作判斷

筆者從《教學和教師教育》、《課程研究學報》、《課程探究》所發表文章的題目，探索「課程」與「教學」的分別。

我們找到了《教學和教師教育》、《課程研究學報》、《課程探究》三份學報自 2007 年 1 月到 2008 年 12 月各期發表的所有文章的題目（《教學和教師教育》中與「教師教育」有關的題目除外），作出分析。

《教學和教師教育》在兩年內共發表了 273 篇文章（見表二），其中題目中有「教師」一詞的有 179 篇；沒有直接提及「教師」一詞，但隱含「教師」一角色的有 68 篇，二者合共 247 篇；與「學生」或「學習」有關的題目有 17 篇；與「課程發展」有關的有 9 篇。無論文章中有沒有提及「教師」一詞，都直接或間接指教師，如 2007 年第 23 卷第 1 期題目包括：自我研究中的學習、教師的知識、教師行動研究、教師的學習行為、教師反思、教師專業發展、職前教師研究、新手教師發展等（見表三）。基於上述分析，可見「教學」一詞與教師個人直接的工作和思考有關。

《課程研究學報》和《課程探究》的文章談及的內容，與教學學報明顯不同。筆者參考各卷的題目，把文章分為八類：

表二：《教學和教師教育》文章分析

年分	卷(期)	文章數量	「教師」為題：T	間接與「教師」有關：(t)	與學習有關：L	與課程有關：C
2007	23(1)	9	7	2	0	0
	23(2)	9	6	3	0	0
	23(3)	8	0	4	1	3
	23(4)	16	9	7	0	0
	23(5)	19	9	7	3	0
	23(6)	15	14	1	0	0
	23(7)	17	12	4	1	0
	23(8)	9	6	0	3	0
	總數	102	63	28	8	3
2008	24(1)	19	12	4	3	0
	24(2)	18	14	4	0	0
	24(3)	24	15	7	2	0
	24(4)	22	15	6	1	0
	24(5)	25	15	5	0	5
	24(6)	22	15	5	2	0
	24(7)	21	14	5	1	1
	24(8)	20	16	4	0	0
	總數	171	116	40	9	6
	兩年總數	273	179	68	17	9

註：T 代表文章題目包含「教師」一詞；(t) 代表題目沒有使用「教師」一詞，但隱含「教師」角色；L 代表題目包含「學生」或「學習者」；C 代表題目有「課程」一詞。

- 第 1 類——哲學、思想、道德、文化
- 第 2 類——社會、環境脈絡、專業化
- 第 3 類——經濟
- 第 4 類——政治、行政
- 第 5 類——心理、經驗、學習、生理
- 第 6 類——自然科學、科技
- 第 7 類——與「教學」有關
- 第 8 類——其他（未能分類）

《課程研究學報》和《課程探究》在 2007 年和 2008 年共發表了 114 篇文章。由筆者的分析可見，除 9 篇與「教學」有關和 2 篇未能分類的文章外，其餘 103 篇都與教學內容或學習內容有關，可見「課程」關心的是教學「內容」，以及關心與內容有關的外部課題（如文化和社會等）或內部課題（如思想和心理等）（見表四、表五、表六）。

表三：《教學和教師教育》第 23 卷第 1 期分析

文章題目	文章頁數	文章分類
• 從自我研究中學習的經驗和理據：培訓學校合作關係中跟導師和受訓者工作的新方式	1-12	(t)
• 全球聯繫：受培訓教師的知識、理解、動機	13-23	T
• 行動研究中的反思層次：綜述和評量工具	24-35	(t)
• 教師自己的學習行為會影響他們的課室目標取向和控制觀念嗎？	36-46	T
• 把宗卷 (portfolio) 視作刺激學生教師反思的工具	47-62	T
• 重構導師學生教師的傳統模型：促進專業發展和mentoring專業發展過程	63-80	T
• 培育教師教育課程大學自主性的挑戰：England, Manitoba and British Columbia的個案	81-93	T
• 探究職前教師：為成爲一位社會公義教育工作者創造對話空間	94-105	T
• 新手教師發展的追縱研究：複雜性挑戰關注爲本階段理論 (concerns-based stage theory)	106-122	T

註：本文只列出這一卷的題目，以協助說明。文章先由兩位作者各自分類，若結果不同，則共同商議。文章分類代號請參考表二的註。

表四：《課程研究學報》文章分析

年分	卷(期)	文章數量	第1類	第2類	第3類	第4類	第5類	第6類	第7類	第8類
2007	39(1)	6	3	2	0	1	0	0	0	0
	39(2)	7	1	0	0	2	1	2	1	0
	39(3)	7	1	3	0	0	1	2	0	0
	39(4)	6	1	0	0	3	1	1	0	0
	39(5)	7	3	1	0	1	0	1	1	0
	總數	33	9	6	0	7	3	6	2	0
2008	40(1)	7	1	2	0	1	0	1	2	0
	40(2)	5	2	1	0	1	0	0	1	0
	40(3)	8	1	0	0	0	3	2	0	2
	40(4)	5	0	1	1	0	3	0	0	0
	40(5)	7	1	2	0	1	1	0	2	0
	40(6)	7	2	2	0	1	2	0	0	0
總數	39	7	8	1	4	9	3	5	2	
兩年總數		72	16	14	1	11	12	9	7	2

表五：《課程探究》文章分析

年分	卷(期)	文章 數量	第1類	第2類	第3類	第4類	第5類	第6類	第7類	第8類
2007	37(1)	4	0	0	0	1	2	1	0	0
	37(2)	4	1	1	0	0	0	2	0	0
	37(3)	5	0	1	0	1	1	0	2	0
	37(4)	5	0	3	0	2	0	0	0	0
	總數	18	1	5	0	4	3	3	2	0
2008	38(1)	5	3	1	0	0	1	0	0	0
	38(2)	4	1	0	0	0	3	0	0	0
	38(3)	4	1	3	0	0	0	0	0	0
	38(4)*	6	2	4	0	0	0	0	0	0
	38(5)	5	4	1	0	0	0	0	0	0
總數	24	11	9	0	0	4	0	0	0	
兩年總數		42	12	14	0	4	7	3	2	0

* 本卷原有 20 篇文章，但其中 14 篇文章都是檢視 (review) 其他書本或文章；再者，6 篇一般學術文章與其他各卷的數目相若。因此，本表的分析不包括該 14 篇檢視文章，只包括一般學術文章。

表六：課程學報文章內容分類

類別	處理內容	數量
第1類	哲學、思想、道德、文化	28
第2類	社會、環境脈絡、專業化	28
第3類	經濟	1
第4類	政治、行政	15
第5類	心理、經驗、學習、生理	19
第6類	自然科學、科技	12
第7類	與「教學」有關	9
第8類	其他(未能分類)	2
總數		114

比較教學學報和課程學報的文章題目，可清楚看到教學最多談及教師，以及與教師個人直接工作和思考有關的問題；課程則較少談及教學，而多談「內容」問題。

從手冊發表的文章題目和文章內容作判斷

除學報外，研究手冊的文章亦有代表性。以下將分析《教學研究手冊》(Richardson, 2001)、《教師與教學國際手冊》(Saha & Dworkin, 2009)、《課程研究手冊》(Jackson, 1992)與《SAGE 課程與教學研究手冊》(Connelly et al., 2008)的各篇文章。

2001 年出版的《教學研究手冊》，全書共分八大部分：（1）基本原則；（2）方法論；（3）分科研究；（4）學習者；（5）政策；（6）教師和教學；（7）社會和文化脈絡和教師角色；（8）教學（詳見附件一）。2009 年出版的《教師與教學國際手冊》³有五部分與教學有關（即原書的第七至第十一部分）：（1）教學面向；（2）課堂教學；（3）具體學習階段的教學；（4）具體科目的教學；（5）關於教師和教學的大辯論（詳見附件二）。

1992 年出版的《課程研究手冊》，全書共分四大部分：（1）概念和方法論的視角；（2）課程是如何成型的；（3）視作塑造力量的課程；（4）各課程類別中的課題和有待處理的事件（詳見附件三）。2008 年出版的《SAGE 課程與教學研究手冊》，全書共分三部分：（1）實踐中的課程（包括「課程的制定」和「課程的管理」兩節）；（2）脈絡中的課程（包括「課程的多樣性」、「講授課程」、「課程的內化」三節）；（3）理論中的課程（只包括「關於課程的探究」一節）（詳見附件四）。

《教學研究手冊》和《教師與教學國際手冊》以教學為題，各部分內容都與教學、教師、學習者、課室相關。前者的第四部分有關學習者，第六部分是教師和教學；後者與教學相關的五個部分，全以教學為題，而且各章都談及課堂、教師具體教學、具體科目教學、教學與教師的關係。這兩本手冊各章的題目與《課程研究手冊》和《SAGE 課程與教學研究手冊》的各章題目有顯著分別。《課程研究手冊》和《SAGE 課程與教學研究手冊》雖然有部分篇章與教學、教師、學習者有關，但並非整本手冊的重點。⁴對於這方面的內容，筆者認為可從 1986 年出版的《教學研究手冊》（第 3 版）（Wittrock, 1986）找到引證。Shulman（1986）在第 3 版教學手冊所寫的第一篇文章〈教學研究範式〉，總結出教學研究架構簡圖，簡圖中的重要因素都是教師和學生；而且，雖然該簡圖亦包括了「社會／組織性交流」、「學術／智能性交流」、「情境因素」，但是主要仍是在「課室的過程」、「對學校的態度」，同時是多着重教師的活動、學生的能力和行動、活動內容（見附件五）。

另一方面，《課程研究手冊》第二部分「課程是如何成型的」和第三部分「視作塑造力量的課程」則是兩本教學手冊所無。《SAGE 課程與教學研究手冊》的三部分「實踐中的課程」、「脈絡中的課程」和「理論中的課程」，都是從宏觀角度探討課程，角度亦明顯與教學、課堂有別。可見「教學」研究範疇的重點在學習者和教師；而「課程」的研究重點是「從哪裏來，到哪裏去」，即「如何成型，到塑造了甚麼」。對於課程這方面的內容，筆者認為亦可以在相關的課程著述找到引證。在 1991 年出版的《課程百科全書》中，Goodlad（1991）界定「課程」為一個研究範疇，包括實質性（substantive）、政治—社會（political-social）和技術專業性（technical-professional）三個範圍。筆者參考其說法，並補充其中內容如下。

第一，實質性指的是目的、學習經驗的提供和組織、學生評估等共同課程要素。

所探究的是它們的本質、價值、制定基礎（例如哲學、教育心理學、教育社會學等）和彼此的關係。這是屬於課程設計的範疇。第二，政治—社會指的是，人類通過政治和社會各方面的活動，令某些人的利益受到重視，而另一些人的利益則被忽視。在某些政治和社會條件下，某些人通過某些程序和方法，在某些層面作出某些課程要素的決定，以致某些目標、內容和方法受到照顧，另一些則被忽略。這是屬於課程決定／決策的範疇。第三，技術專業性所研究的，包括考察個別或一組設計與製作過程所需的資源和配合因素，以及其評價過程。通過這些過程，課程得以編制、改進或更新。這是屬於課程實施和評鑑的範疇。可見，課程探討的範圍較教學的更為廣泛。筆者認為，四本手冊顯示「課程」與「教學」探討的重點不同，「教學」重在探討學習者和教師，集中在課室層面；「課程」重在探討教育內涵的形塑問題，涉及不同層面，較集中在國家層面、制度層面、學校層面。

四本手冊中，只有《課程研究手冊》中〈課程和教學法〉一章（Doyle, 1992）探討兩個概念。筆者在分析兩者的分別後，嘗試引用 Doyle（1992）的文章，提出兩個概念的交匯點和融合之處。Doyle 討論的重點有兩方面：一是課程與教學的研究交匯點多集中在課程的實施上；二是把教學視作課程的過程來理解。

首先，課程與教學的研究交匯點多集中在課程的實施上。不少研究顯示，課程領域的中心前提，是教師對於革新和改變的態度。其焦點在於提升實施策略的效能，而非理解課室的情形。教學主要給視為指導和控制或讚賞和鼓勵學生的過程，目的是使學生能夠學習。在這種標準的、一般的教學理論中，是看不到課程的（Dunkin & Biddle, 1974, pp. 31–52, 引自 Doyle, 1992, p. 492）。

在課程和教學交匯點的探究中，中心議題是產生這種轉化（特別是在課室層面的轉化）的理據。換句話說，關注的焦點開始轉向促使教師作出教學和課程決定的內容理論。事實上，課程不僅是內容，而且是一種內容理論，其理念為內容是甚麼，知道內容意味着甚麼，以及教授這個內容時要達到甚麼目標（Doyle, 1992, p. 507）。

傳統上，在界定教學轉化時，關於學習和動機的心理學概念發揮了關鍵作用。然而，由於認知科學和學科教學領域的發展，近年來這一領域亦受到了挑戰（Doyle, 1992, p. 507）。此外，課室研究亦顯示，教師在教學時基本上轉化了內容；目前所需要的是一個框架，藉以理解這些課程在教學中的轉化（Doyle & Carter, 1984; Lemke, 1989a; Michaels, 1987；均引自 Doyle, 1992, p. 507）。

其次，課程和教學相融合的概念要求把教學視作課程的一個過程來理解，而不僅是人際間的交流。這種構想意味着課室為學生參與課程事件（curriculum events）提供了脈絡（Doyle, 1992, p. 507）。

教師「撰寫」課程事件以便對學生產生一種或多種效果。從這個意義上看，教師跟其他作者一樣，只不過他們的著作是呈現出來的，而其他人的著作是用來閱讀的。

因此，教師可以在課室情境中實施課程時為自己的著作設計一個框架，通過課文來引導學生，塑造基本允許的解讀；尤為重要的是，在設計希望學生完成的課業時，要跟這些課文有聯繫（Doyle, 1992, p. 508）。

所以，課程事件的撰寫是一個動態的過程。在這個過程中，內容不停獲創造和轉化。由此看來，在實施的層面上，課程是一個「工作空間」（working space）（Stella, 1986，引自 Doyle, 1992, p. 508），教師和學生在其中極力尋找意義（Doyle, 1992, p. 508）。

除四本手冊的文章題目和 Doyle（1992）一文外，從四本手冊對多個科目的教學和課程都作出了探討，亦可顯示「課程」與「教學」的差別。限於篇幅，本文只引《教學研究手冊》（Richardson, 2001）和《課程研究手冊》（Jackson, 1992）中對數學科的教學和課程所關注的課題內容，探討兩個概念的不同。

在《教學研究手冊》中，Ball, Lubienski, & Mewborn（2001）對數學教學研究提出下列問題或關注：

- 為甚麼要關注數學的教學知識？
- 為甚麼美國成年人很少精通數學？
- 提升數學教學與學習：為甚麼過去是這麼難呢？
- 數學知識在教學中的作用。
- 數學的教學知識：實踐、策略和研究的一個問題。
- 解決數學的教學知識問題：從教師到教師知識。
- 問題再定義：從教師的數學知識到教學中和有關數學的教學知識。

Romberg（1992）在《課程研究手冊》中，對數學課程研究提出一些看法，清楚反映出他對課程的概念。他認為過去十年來，公眾對學校數學科的內容和質素的關注佔了上風，這些關注引發了世界各國要徹底改革數學科。基於對這些關注的考慮，他撰文的目的是：（1）調查學校數學課程的四個問題及相關的選擇和決定；（2）考慮就回應以下問題方面研究所起的作用：

- 數學是甚麼？
- 為甚麼學校要教數學？
- 當前數學課程的架構如何？為甚麼要以這樣的方式組織起來？
- 真實的數學課程是怎樣的？（Romberg, 1992, p. 749）

從 Ball et al.（2001）和 Romberg（1992）兩篇文章可見，課程與教學共同關注的是「內容」；在兩者的不同方面，「教學」關注學習者和學習，而「課程」關注 Tyler（1949）所提四個課程問題的首三個（除學生學習經驗的評估外）。

討 論

上述的分析，說明「課程」和「教學」仍是兩個頗不相同的概念，各有其研究重點，而且研究層面亦不同。以下說明筆者對這兩個概念的想法。

首先，教學是課程活動的過程，其施行和研究主要是在教室層面出現。這種想法，與 Doyle (1992) 在《課程研究手冊》中的分析吻合，都是把教學視作課程的一個過程去理解，而不僅是人際間的交流 (Doyle, 1992, p. 507)。在交流過程中，教師可以在課室情境中自己設計課程，而課程活動則是個動態的過程。由此看來，在實施層面上，課程是個工作空間，教師和學生在當中極力尋找意義 (Doyle, 1992, p. 508)。周淑卿 (2009) 認為課程與教學不可分割，她認為：「學校課程若要改變孩子的心智能力……如此具有美感體驗的課程無法事先完全規劃」(頁 423)。因此，她強調課程必須由教與學的歷程經驗來完成，「所以由美感認識理論來看，課程根本是在教學中形成的，無教學不足以成課程」(頁 429)。很明顯，這種說法表明，課程與教學的相匯點在課室層面，而教學的研究主要是在課室層面，其主要對象是教室中最重要的人——教師和學生。

第二，課程與教學探討的內容，亦凸顯了兩個概念的不同。筆者先討論教學探討的內容。按《教學研究手冊》(Richardson, 2001)、《教師與教學國際手冊》(Saha & Dworkin, 2009) 和 Shulman (1986) 一文的應用，「教學」的主要研究範疇是「教師」、「學生」、「課室」，主要在「課室的過程」、「學校層面」，較着重教師的活動、學生的能力和行動、活動內容等。很明顯，教學所探究的主要是課堂內的活動，涉及課堂、教師具體教學、具體科目教學、教學與教師關係等課題。而且，在《教學和教師教育》學報中，大部分文章都與教師的實踐反思、教師學習、認知、課程實施、教學脈絡和學習投入有關。可見，「教學」一詞與教師個人直接的工作和思考有關。

至於課程探究的內容，則較教學的範疇更廣。按《課程研究學報》和《課程探究》兩學報的文章，「課程」關注的課題包括「教學內容」和「外部和內容相關課題」。課程涉及教學內容的部分包括整體的學生能力、德育、公民教育的課題，亦包括各學科的內容知識。至於課程所關注的與內容有關的外部課題（如文化和社會等）或內部課題（如思想和心理等），則範圍非常廣泛，包括哲學、社會、經濟、政治、心理、學習、自然科學、科技等方面的課題。若以《課程研究手冊》來看，課程着重探討「課程是如何成型的」和「視作塑造力量的課程」。Goodlad (1991) 將課程視作研究範疇，較全面地界定其內涵，認為應包括實質性、政治—社會、技術專業性三個範圍。

基於文章的分析可見，「教學」一詞和教師個人直接的工作有關，而「課程」關心的是教學「內容」，以及和內容有關的外部課題（如文化和社會等）或內部課題（如思想和心理等）。

最後，課程與教學兩個領域最終關心的課題是學生的學習。可以說，課程與教學的其中一個交匯點是學習。本文前面提及，Doyle（1992）、顏佩如（2001）等探究課程與教學整合的觀點，並試圖達致兩者的整合，是否成功仍有待時間驗證。然而，從他們的努力，可得到重要啟發：課程與教學的關係，最能反映於教室層面的教師教學和學生學習。顏佩如（2001）強調：「課程與教學的整合必須作有意義的探討；而且，這探討必須有助於改良與增進師生互動與學習效果」（頁 50-51）。施良方（2007）亦認為：「我們有必要把學習理論，課程理論和教學理論作為教育科學的三門分支學科獨立出來，以便深入研究。至於這三門學科的界限和範圍以及三者之間的關係，還有待探討。但有一點是可以肯定的：這三者相互依賴、相互促進，而且有一定的相互滲透」（頁 29）。兩個概念在制度化課程至經驗課程之中的關係，都與教室脈絡緊密聯繫（霍秉坤、葉慧虹，2009，頁 128-129）。可見，論到課程與教學的關係，最重要的連繫是在學習。歐用生（2009）曾批判「教學的概念被決策者轉變為教師為學生的學習負責，教學不是在提供教育機會，而成為承諾產生結果、提高測驗分數的契約；相同的，學習的概念被政治家窄化為標準化測驗上的分數」（頁 267-268），甚至進一步提及「老師要為學生的學習負責，這是政治的圈套」（頁 268）。很明顯，要求教師完全為學生的學習負責，確不合理。然而，筆者強調，課程、教學、教師都應連於學生學習。可以說，學習是課程與教學之間的關鍵因素，因為課程宗旨與教學取向都是以學生學習為基礎。

總 結

本文嘗試分析學報和手冊的文章，發現課程與教學各有關注點。整體而言，筆者認為課程探討的範圍較教學的廣泛。四本手冊和三本學報的文章題目，顯示課程與教學探討的重點不同，教學重在探討學習者和教師，集中在課室層面；課程重在探討教育內涵的形塑問題，涉及不同層面，較集中在制度層面、地區層面、學校層面。因此，在一般溝通層次上理解，筆者認為可以這樣判斷：從「制度、地區、學校」三個層次，我們談課程；從「課室、個人」兩個層次，我們談教學。

註 釋

1. Curriculum 'n' Instruction 見於 Weade（1987）一文，強調課程與教學的結合。張華（2000）引用時，譯作「課程教學」，本文則採「課程－教學」。
2. 有關教育的學報共 105 份，2007 年給引用而排名前三位的有 *Health Education Research*、*Review of Educational Research* 和 *Journal of Science Teaching*。本文只處理刊登一般教學文章的學報，並不處理專科的教學，所以不分析在 *Health Education Research* 和 *Journal of Science Teaching* 發表的文章。

3. 本手冊包括教師和教學兩個課題。本文關注課程與教學，故只分析這手冊中教學課題的文章，略去研究教師的文章，即略去第 1 至 38 章。
4. 《SAGE 課程與教學研究手冊》有一節（講授課程），其中包括第 13 章〈教師教育是橋樑？解開課程分歧之謎〉、第 14 章〈打造教師有如課程制定者的形象〉、第 15 章〈教師對課程的體驗：政策、教學法與情境〉。按筆者判斷，這與手冊以「教學」為題有關。然而，手冊其他文章的題目主要仍是與課程有關。

參考文獻

- 丁念金（2007）。《課程論》。福州，福建：福建教育出版社。
- 王文科（2006）。《課程與教學論》（第 6 版）。台北，台灣：五南。
- 李子建、尹弘飈（2005）。〈反思課程與教學的關係：從理論到實踐〉。《全球教育展望》，第 34 卷第 1 期，頁 50-55。
- 李方（主編）（2002）。《課程與教學基本理論》。廣州，廣東：廣東高等教育出版社。
- 周淑卿（2009）。〈無教學不足以成課程：美感認識理論的觀點〉。載西南大學教育學院、香港中文大學教育學院、台北教育大學（編），《第十一屆兩岸三地課程理論研討會會議論文集》（頁 423-429）。重慶：西南大學教育學院、香港中文大學教育學院、台北教育大學。
- 施良方（2007）。〈論教學理論與學習理論、課程理論的關係〉。載崔允漞（編），《課程·良方》（頁 17-29）。上海：華東師範大學出版社。
- 崔允漞（1997）。〈教學理論、課程理論與學習理論的歷史演進及其相互關係〉。《現代教育論叢》，第 4 期，頁 16-20。
- 張華（2000）。〈課程與教學整合論〉。《教育研究》，第 2 期，頁 52-58。
- 黃甫全（2000）。〈大課程論初探——兼論課程（論）與教學（論）的關係〉。《課程·教材·教法》，第 5 期，頁 1-7。
- 廖哲勳（2007）。〈論當代課程論與教學論的關係〉。《教育研究》，第 11 期，頁 40-46。
- 劉要悟（1996）。〈試析課程論與教學論的關係〉。《教育研究》，第 4 期，頁 10-16。
- 歐用生（2009）。〈麻煩的婚姻？——課程／教學關係辯疑〉。載西南大學教育學院、香港中文大學教育學院、台北教育大學（編），《第十一屆兩岸三地課程理論研討會會議論文集》（頁 262-272）。重慶：西南大學教育學院、香港中文大學教育學院、台北教育大學。
- 鄧宗怡（2009）。〈泰勒原理和凱洛夫教學論的比較〉。載西南大學教育學院、香港中文大學教育學院、台北教育大學（編），《第十一屆兩岸三地課程理論研討會會議論文集》（頁 36-42）。重慶：西南大學教育學院、香港中文大學教育學院、台北教育大學。
- 霍秉坤、葉慧虹（2009）。〈課程與教學之關係：通識教育科的啓示〉。載西南大學教育學院、香港中文大學教育學院、台北教育大學（編），《第十一屆兩岸三地課程理論研討會會議論文集》（頁 115-129）。重慶：西南大學教育學院、香港中文大學教育學院、台北教育大學。

- 叢立新 (2000)。《課程論問題》。北京：教育科學出版社。
- 顏佩如 (2001)。〈課程與教學整合的探究〉。《學校行政雙月刊》，第 13 期，頁 40–51。
- Ball, D. L., Lubienski, S. T., & Mewborn, D. S. (2001). Research on teaching mathematics: The unsolved problem of teachers' mathematical knowledge. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 433–456). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Connelly, F. M., He, M. F., & Phillion, J. (Eds.). (2008). *The SAGE handbook of curriculum and instruction*. Los Angeles, CA: SAGE.
- Doyle, W. (1992). Curriculum and pedagogy. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 486–516). New York, NY: Macmillan.
- Erickson, H. L. (2002). *Concept-based curriculum and instruction: Teaching beyond the facts*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Goodlad, J. I. (1991). Curriculum as a field of study. In A. Lewy (Ed.), *The international encyclopedia of curriculum* (pp. 3–7). Oxford, England; New York, NY: Pergamon Press.
- Jackson, P. W. (Ed.). (1992). *Handbook of research on curriculum*. New York, NY: Macmillan.
- Oliva, P. F. (1992). *Developing the curriculum* (3rd ed.). New York, NY: HarperCollins.
- Oliva, P. F. (2009). *Developing the curriculum* (7th ed.). Boston, MA: Pearson/Allyn & Bacon.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2009). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (5th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Pinar, W. F. (2006). *The synoptic text today and other essays: Curriculum development after the reconceptualization*. New York, NY: Peter Lang.
- Richardson, V. (Ed.). (2001). *Handbook of research on teaching* (4th ed.). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Romberg, T. A. (1992). Problematic features of the school mathematics curriculum. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 749–788). New York, NY: Macmillan.
- Saha, L. J., & Dworkin, A. G. (Eds.). (2009). *International handbook of research on teachers and teaching*. New York, NY: Springer.
- 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, NY: Macmillan.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Weade, R. (1987). Curriculum 'n' instruction: The construction of meaning. *Theory into practice*, 26(1), 15–25.
- Wittrock, M. C. (Ed.). (1986). *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). New York, NY: Macmillan.

**Deliberating on Conceptions of Curriculum and Instruction:
An Analysis of Scholastic Applications**

Ping-Kwan FOK & Hin-Wah WONG

Abstract

During the past ten years, scholars have inquired into the concepts of “curriculum” and “teaching” with great efforts. In general, some scholars advocate teaching embodying curriculum, some regard curriculum embracing teaching, and some suggest that they are parallel concepts with close relationship. A few scholars proactively integrate “curriculum” and “teaching,” aiming to provide a better understanding on their relationships. However, the discussions of these scholars are only conceptual ones without research elements. This article aims to inquire scholars’ understanding of the two concepts through their actual usage and to distinguish the differences between the concepts. The article consists of three parts. First, it summarizes the scholastic views on these two concepts. Then, it identifies the differences between these concepts from their application by scholars. Finally, concluding comments will be made. This article finds that scholars have different concerns when using “curriculum” and “teaching.” The authors regard the inquiry of curriculum as having a broader scope than the inquiry of teaching. Whereas “teaching” focuses on the inquiry of learners and teachers at the classroom level, “curriculum” focuses on the inquiry of shaping education content at various levels like the system level, the regional level, and the school level.

Keywords: curriculum; teaching; learning

附件一：《教學研究手冊》（Richardson, 2001）目錄

第一部分：基本原則

1. 教學效果研究：教學研究的連續模式（continuing model）
2. 教學研究框架的周邊聲音

教學研究的基本問題和思想者

3. 教學研究發展中的「族譜」因素
4. 德里達（Derrida）之後的杜威
5. 教學反思
6. 溝通行為教學：哈伯瑪斯（Habermas）和教育學
7. 愛心教師
8. 對保羅·費萊雷（Paulo Freire）的理解／誤解
9. 借用他人的調解：教學方面的維高斯基式（Vygotskian）研究

第二部分：方法論

10. 量化方法的關鍵問題、當前趨勢和將來的方向
11. 對範式提法的重新思考

質化研究法的具體題目

12. 教育中的質化研究：哲學問題
13. 文化和族志學方法的概念轉變：近期主題轉換及其對教學研究的含意
14. 學校實踐的敘事研究
15. 引發討論的效度：質化研究及其合法化的危機
16. 社會探究混合方法論
17. 教師評估方法的發展及應用
18. 實踐者研究

第三部分：分科研究

19. 教學解釋：教學中的老生常談和反差所在
20. 第二語言教學：研究趨勢
21. 寫作研究
22. 閱讀教學研究
23. 文學教學研究：找對地方
24. 數學
25. 科學教學研究革命
26. 學校健康教育
27. 物理教育教學研究
28. 視覺藝術的課室研究

29. 歷史教學研究
30. 社會科研究析評
31. 道德發展／正面社交發展的教學和學校影響
32. 職業和專業教育：教學法的複雜性和制度的分化

第四部分：學習者

33. 對差異的思考：文化多元學校的教與學
34. 學習者：「民族」、「種族」和語言差異
35. 特殊教育教學的當代研究
36. 從女性主義觀點看課室裏的性別

第五部分：政策

37. 教學的標準化：許可證、資格和評估的改變
38. 教學改革的國際經驗

第六部分：教師和教學

39. 歷史和社會脈絡中的教師工作
40. 有如道德行為的教學
41. 集體行動的力量：教師教育組織的一百年
42. 教師的知識和發展
43. 教師轉變

第七部分：社會和文化脈絡和教師角色

44. 課室文化和課室裏的文化
45. 學校社群聯繫：加強學習機會和教學機會

第八部分：教學

46. 教學編排：跨越教與學的鴻溝
47. 課室評估在教與學中的作用
48. 教學對話的理論與研究
49. 高等教育教學
50. 中學教學
51. 早期兒童教育的教學：通過研究和理論來理解實踐

附件二：《教師與教學國際手冊》（Saha & Dworkin, 2009）目錄

引言

第一部分：教師研究導論

第二部分：成為教師

第三部分：教師的特色

第四部分：教師的行為

第五部分：教師的生涯循環

第六部分：從比較視角看教師和教學

第七部分：教學面向

39. 教學的三個方面：風格、模式及多樣性

40. 在多元文化課室中創建有效的學習環境

41. 教學公平性

42. 倫理與教學

43. 教師期盼與標籤

第八部分：課堂教學

44. 師生互動

45. 評估與考試

46. 課堂管理

47. 教師有如楷模

48. 多元文化課室中的教學

49. 大班教學與小班教學

50. 資訊通訊科技（ICT）環境中的教與學

51. 有效教學：形成中的綜合教學

52. 教學與課堂中的非語言行為

第九部分：具體學習階段的教學

53. 中學階段的教學

54. 大學階段的教學

55. 職業技術教育與培訓教學

56. 教授有特殊需要的學生

57. 教授資優學生

58. 教授「邊緣」學生：滿足他們的需要

59. 教授本土學生

60. 單性別班級或男女混合班

61. 教學與男生的教育問題

第十部分：具體科目的教學

62. 閱讀教學
63. 歷史教學
64. 數學教學
65. 科學教學
66. 政治與社會價值教學
67. 學校推動道德和社會價值發展的條件
68. 第二外語教學
69. 藝術教育教學
70. 健康與體育教學研究

第十一部分：關於教師和教學的大辯論

71. 持續跟蹤還是放棄跟蹤：跟蹤學生的相關問題
72. 正式考試及為考試而教學
73. 教師效能的增值模式
74. 教育重建與改革中的教師及教學
75. 留級的終結：一種反對觀點
76. 強化學校績效時代教師與教學之前瞻

（筆者按：第一至六部分談及教師，非本文討論焦點，故本文不列出該些部分各章題目。）

附件三：《課程研究手冊》（Jackson, 1992）目錄

第一部分：概念和方法論的視角

1. 課程概念和課程專家
2. 課程研究和探究傳統：科學的傳統
3. 課程研究和探究傳統：人文的傳統
4. 課程研究的方法論問題
5. 課程評鑑和評估

第二部分：課程是如何成型的

6. 建構美國課程的歷史
7. 課程政策
8. 課程的穩定性和改變
9. 文化和課程的關係：萬應靈丹
10. 知識的概念
11. 課程的意識形態
12. 課程組織
13. 學校組織和課程
14. 教師有如課程制訂者
15. 課程實施
16. 學校和社會的教科書

第三部分：視作塑造力量的課程

17. 學生的課程經驗
18. 課程和教學法
19. 認知和課程
20. 課程的道德觀
21. 課程的區別對待：機遇、結果和意義
22. 低收入家庭的非洲裔美國兒童和公立學校教育
23. 課程和在語言方面的少數族群
24. 性別和課程

第四部分：各課程類別中的課題和有待處理的事件

25. 寫作和閱讀方面的課程研究
26. 文學和英語語言科
27. 學校數學課程的問題特徵
28. 科學和技術
29. 社會學科
30. 外國語言課程研究

31. 職業教育
32. 知識的形成：藝術教育課程的演化
33. 物理教育
34. 課外活動課程

附件四：《SAGE 課程與教學研究手冊》（Connelly et al., 2008） 目錄

第一部分：實踐中的課程

A 節：課程的制定

- 第一章：課程政策及在學校學習甚麼的政治議題
- 第二章：課程計畫：內容、形式及績效政策
- 第三章：課程的制定：各州為何制定課程、如何制定？
- 第四章：科目內容：為學校科目下定義、提供理論指導

B 節：課程的管理

- 第五章：課程組織：技術、規範及政策方面的考慮
- 第六章：課程的實施及可持續性
- 第七章：技術在課程和教學中的角色

第二部分：脈絡中的課程

C 節：課程的多樣性

- 第八章：課程和文化的多樣性
- 第九章：身分、社群及多樣性：後現代時期多元文化課程的再理論化
- 第十章：學生對學校課程的體驗：日常情境中學習機會的賦予與剝奪
- 第十一章：移民學生對課程的體驗
- 第十二章：教學面臨的多樣性：下一個挑戰

D 節：講授課程

- 第十三章：教師教育是橋樑？解開課程分歧之謎
- 第十四章：打造教師有如課程制定者的形象
- 第十五章：教師對課程的體驗：政策、教學法與情境

E 節：課程的內化

- 第十六章：本土的抵抗與重建：從殖民實踐到自決
- 第十七章：全球化與課程
- 第十八章：發展中國家的社群教育：學校教育中的沉默革命

第三部分：理論中的課程

F 節：關於課程的探究

- 第十九章：課程探究
- 第二十章：課程政策研究

第廿一章：課程中的隱性研究

第廿二章：進步主義傳統課程再探

第廿三章：學校教甚麼：20 世紀 50 年代以來美國課程的社會發展史

第廿四章：課程發展的歷史觀

第廿五章：20 世紀 50 年代以來的課程理論危機、再概念化及國際化

第廿六章：課程和教學的景觀：多樣性與持續性

附件五：教學研究架構簡圖（Shulman, 1986）

