

論課程的本質意義

楊龍立

台北市立教育大學教育學系

當代的學者多半覺知「課程」一詞多義的現象。面對這種情況，我們可以努力釐清課程的意義，而非放任地讓語義混淆的情況惡化。本文採取理論分析的方式，首先搜集學者們提出的各種課程定義、概念、種類、類比、說明或比喻，隨後進行分析、比較與分類，最後提出課程的兩項本質意義：形式和質料。課程的形式指課程的根源成因、存在目的和組織與造型，課程的質料指事前計劃的概念、知識、經驗及活動等。課程正是達成教育目的之工具，它相對於教育的形式，就是教育的內容或質料（即教材）。

前言——課程的哲學分析

「課程」這個術語（或概念），經過 20 世紀近百年教育學術的發展，已演變成社會大眾熟知且學者常用的專業術語、專有名詞和日常生活習慣用語。很明顯，學者及大眾在使用「課程」一詞時，所賦予它的意義（或內涵）有相當差距。更甚者，學者專家對於課程的意義經常有不同的界說，這對今日教育和課程的學術發展造成了一大困擾，因為大家都在使用意義混雜且沒有共識的一個術語，容易出現溝通和思考上的錯亂與誤解。

本文的立場是以應該釐清且能釐清的角度，探討課程的意義。縱使目前的釐清工作不理想，本文亦未必盡善盡美，我們仍應持續努力去進行，如此才可逐漸減少「課程」意義含混的程度。這種企圖如同教育哲

學領域的概念分析 (conceptual analysis) (Hirst & Peters, 1970, p. 3) 及教育的哲學分析 (philosophical analysis) (Scheffler, 1958, p. 1) 取向，從術語的語言和概念角度切入，探討並釐清現行術語的意義。

大體而言，我們可以將這些常見的課程意義區分成兩大類：本質意義及非本質意義。所謂本質意義 (essential meaning)，是指能說明課程之本質特色的意義，或者是將課程視為一本質現象來理解所獲得的意義。Beauchamp (1975) 指出，課程可視為一本質性現象 (p. 58)；這時我們說的課程即是指「一個具體課程」，它不是課程研發的「系統」(Johnson, 1967)，也不是一個研究或學術「領域」(Goodlad, 1991; Jackson, 1992)。因此對當前眾多的課程界說，我們至少可以區分出四種不同的意義範疇：(1) 課程指一個具體存在的課程；(2) 課程指一個系統；(3) 課程指一個專業或研究的領域；(4) 其他意義，例如可以將許多課程類比及功能的說明納入 (楊龍立, 2003b)。當課程指一個課程，尤其是一個具體存在的學校課程時，它所具有的意義即本文所謂的本質意義；其他課程界說的課程意義，即非本質意義。

究竟課程是甚麼？或者說，課程的本質意義為何呢？這關係到眾多的課程學術理論之發展。因此，本著「能說的就要盡力說清楚，不能說的也不必強求誇大其詞」的態度，我們先假定課程的本質意義是能說的，於是我們有責任清楚說明課程的本質意義。本文首先列舉眾多學者的課程觀點，區分出本質性與非本質性的見解。其後只針對本質性意義加以思考、分類及比較，並確定出數種本質性意義的類別 (或類型)。再依據亞里斯多德 (Aristotle) 的四因說和形質論 (hylomorphism)，對課程的本質意義建立一個解釋模型，隨後再對課程的形式及課程的質料作進一步的說明與探討。

課程領域的繁榮和危機

課程術語的廣泛使用、課程學術的大量研究及課程專業領域的擴大發展，是 20 世紀後五十年來有目共睹的現象。整體來說，課程領域的繁

榮是不爭的事實。我們欣見及慶賀課程學術的成長，但也不得不提出另一角度的評估，即課程領域其實依然處於危機之中。

事實上，早於三十多年前，Schwab（1969）已說過同樣的話，他提及課程在垂死的邊緣。當時美國正處於課程理論和實務的一個繁榮時期，Schwab 本人有參與領導中小學新課程的開發工作，因此照理說 Schwab 應該感受到這股課程領域興盛的氣勢才對，何以卻說出了大家不中聽的話呢？Schwab 對當時的課程界提出了三個要點，其中第一個要點就明確指出當時的課程領域並不是大家所想像及所感受到的那樣「形勢大好」；他認為當時的課程領域根本處於垂死的境地，它不能依當時大家所採用的方法和原理來持續工作，亦不可能開展出甚麼成果。

很明顯，課程領域至今仍欠缺關於其自身造形的理論。「何謂課程？」、「課程領域有何基本的理論架構及原理？」等問題，可以說都處於仍待開發的境地。對於許多學者來說，可能已心滿意足或身陷於今日課程領域的研究情境當中，並且把車載斗量的課程論著當作課程專業水準的保證。但是如果我們以數學、物理學及生物學等數理科學來作比較，大家就會發現課程領域的學術研究和理論的開發，仍有太多要努力充實之處。

今日課程領域的論述，內行專業者皆可察覺「課程」一詞與教育、學校教育及教導（teaching）之間存在著相當程度的概念混淆（楊龍立，1997，2003a，2003b）。更甚者是連何謂課程都說不清，而且各種見解南轅北轍（Goodlad, 1991; Jackson, 1992），因此整個課程學術研究的領域一直處於浮動不明的狀態。當學者分別針對不同的課程意義開發出一些理論見解，我們其實並不容易加以整合或應用；當前學者漠視各種課程論述的基礎和對象的差異，更為課程領域的發展帶來重大危機。因此，課程領域應重新回頭檢視「何謂課程」這個課程理論中最根源和最基礎的問題。縱然目前無法釐清，至少應不斷嘗試釐清，如此才能對於後續各種論述的優缺和限制有更明確的掌握。否則課程意義不明又不定，一切繁盛的課程論述有如立基於流沙上的高塔，終究是根基不穩的危樓。

課程本質意義的確立

常見的課程意義

以下列出一些學者提及的各種課程定義，供大家參考討論。Saylor, Alexander, & Lewis (1981) 提出四種課程意義，分別是：課程如學科，課程如經驗，課程如目標，課程如計劃 (p. 4)。

Schubert (1986) 曾列出八種課程的形象 (image)，分別是：課程如內容或學科質料 (subject matter)，課程如計劃性活動的方案 (program)，課程如有意圖的學習成果 (intended learning outcomes)，課程如文化再生產 (cultural reproduction)，課程如經驗，課程如個別的工作及概念 (discrete tasks and concepts)，課程如社會重建的議程 (an agenda for social reconstruction)，課程如跑馬道上的活動 (currere) (p. 26)。

Taylor & Richards (1989) 提出六種定義，分別是：教育的內容、學程 (course of study)、教育性經驗、學科、學科質料、教育性活動等 (p. 3)。

Connelly & Lantz (1991) 則對課程的術語提出了九種使用定義：學校爲了達成訓練學生以團體方式思考和活動的目的所組織的一些經驗；在學校指導下學習者所有的經驗；學校爲了使學生得到專業教導的內容和特殊材料而作出相關的整體計劃；課程被視爲一種方法學探究 (methodological inquiry)，探索教材元素的呈現方式；課程是指導生活的一種作爲，是學校的生活和方案；課程是爲了學習的計劃；課程是計劃的、指導的學習經驗和企圖的學習結果；課程本質地包含母語與語文、數學、科學、歷史、外語這五個領域的研習；課程被認爲是涉及人類經驗之思考的可能樣態的廣度增加 (p. 15)。

Posner (1992) 列出六種課程概念，分別是：學習結果的範圍和順序、整體學程的計劃、內容大綱、教科書、一組學程、計劃性經驗等 (p. 4)。

Ornstein & Hunkins (1998) 舉出五種常見的課程定義，包括：計劃、經驗、系統、研究領域及學科質料等 (p. 10)。

Oliva (2001) 列出了課程的十三種定義，分別是：課程是學校中所教的；課程是一個學科群的集合；課程是內容；課程是一個研習的方案；課程是材料 (materials) 的一個集合；課程是課 (courses) 的一種順序；課程是一個表現目標 (performance objectives) 的集合；課程是一門研習的課；課程是校內發生的任何事；課程是學校指導下校內外所教者；課程是由學校人員 (personnel) 計劃的任何事；課程是學習者在校內經歷的一系列經驗；課程是個別學習者的經驗，有如學校教育的結果 (p. 3)。

上述的課程定義，許多是將課程視為學校教育的材料，因此亦經常被認為是較傳統的定義，而相對於這傳統定義的，是 1970 年代以來興起的再概念 (reconceptualization) 觀點。例如，課程學者 Pinar & Grumet (1976) 強調應重視課程的動詞意義，故偏好 *currere* (動詞解) 而非 *curriculum* (名詞解)；他們認為課程應著重主體依自己能力去再概念、依自己經驗去建構自己的意義及自傳 (見 Schubert, 1986, p. 33)。再概念取向的學者，反對 Tyler 主張的課程目標模式，以及專家編製並指導實務工作者的課程預先制定觀點。Pinar, Reynolds, Slattery, & Taubman (1995) 等人編輯出版的 *Understanding Curriculum* 一書，敘述了課程的再概念取向觀點；課程被界定為符號性表徵 (symbolic representation) 或文本 (text)，課程所具有的實踐、結構、形象與經驗等等屬性或內涵，可以透過歷史、政治、種族、性別、現象學、後結構主義、後現代主義、自傳和傳記、美學、神學、制度及國際等方式來確認和分析。

課程本質意義的類別

究竟何謂課程呢？課程學者固然提出了不少說明 (李子建、黃顯華，1996；黃光雄、楊龍立，2004)，但是我們從本質性及非本質性的意義來分類，即可將許多的課程意義暫時隔離不予討論。大體來說，在眾多的課程定義裏，我們可以發現許多的定義、概念與界說是將課程視為具體存在的「一個課程」，例如課程如學科、課程如經驗、課程如內容或教材等，這些觀點顯示出課程的本質意義。反之另一些觀點，例如視課

程為一個體系（如課程為指導教師教導的系統、課程為研究領域），或視課程為專業領域（如課程為一門學科或專家形成的社群），這些觀點就顯示出課程的非本質意義。因此，課程的本質意義較偏向傳統的課程見解，而這種對課程的界說亦符合當前在各國中央政府、地方政府及學校中真正運作的課程的核心特性。

對課程的各種本質性定義、界說、比喻或概念，我們可大體區分出三種課程本質意義的類別：

1. 描述課程的根源成因或存在目的，如「課程是學校中所教的」、「課程是學校指導下校內外所教者」、「課程是學校教育的結果」、「課程是有意圖的學習成果」、「課程如內容」、「課程如教育的內容」、「課程是校內發生的任何事」、「課程是有意圖的學習」、「課程是學校的生活」、「課程是教育性經驗」、「課程是學校指導下學習者所有的經驗」等。至於「課程如文化再生產」、「課程如社會重建的議程」等看法，亦部分地描述了課程的根源成因或存在目的。
2. 描述課程的組織及造型特徵，如「課程如方案」、「課程是與教導內容相關的計劃」、「課程是爲了學習的計劃」、「課程是整體學程的計劃」、「課程是學科的集合」、「課程是材料的集合」、「課程是目標的集合」、「課程是一門課」、「課程是學科」、「課程如產物或成品」、「課程是內容大綱」、「課程是組織的經驗」等。
3. 描述課程的質料或成分，如「課程是學科的質料」、「課程如經驗」、「課程如活動」、「課程是教育性經驗」、「課程是教育性活動」、「課程是組織的經驗」、「課程是學校指導下學習者所有的經驗」、「課程是學校的生活」、「課程是計劃性經驗」、「課程是學習結果的範圍和順序」、「課程是一些課之間的一種順序」、「課程是學習者在校內經歷的一系列經驗」、「課程是學科」等。課程被界定爲符號性表徵或課程如

文本的見解，亦部分地指出了課程的質料或成分；而這種見解在課程研究思考上的效用較大。

這三種課程本質意義的類別包涵由具體至抽象、由實質事物到根源成因與目的之情況，課程的某些定義同時屬於或具有不同類別的本質意義。課程的成因與目的不僅指出了課程出現和存在的原因，而且亦是課程要達到的目的及課程存有的說明。

課程的形式與質料關係

亞里斯多德的形質說

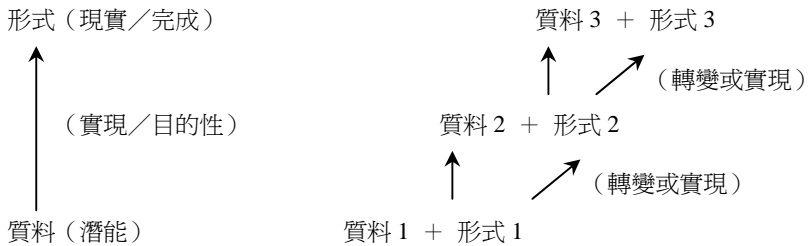
亞里斯多德提出四因說、形質說和潛能實現說，三者形成了他在宇宙論和形上學的重要理論。亞里斯多德在《物理學》中指出，我們若要具體描述動態變化的歷程，可以用四個原因來說明事物的生成變化（項退結，1976；Edwards, 1967, p. 156）。這四個原因分別是：

1. 目的因（final cause）—— 說明了事物發展的終極歸趨，例如人們建造房屋時所企圖達到的保護與生活目的。
2. 形式因（formal cause）—— 可視為事物朝向目的發展的中介，它是形而上的形式（morphe）概念的具體化及形而下的表露。形式因指出事物的造型與組織或結構，即可視為形式概念的具體表現，例如人們建造房屋時所企圖建造的房屋樣式與架構。
3. 動力因（moving cause）—— 指事物變動的促成原因，例如建造房屋是必須先有人們才有可能進行建屋工作。
4. 質料因（material cause）—— 指事物的組成成分，例如房屋由木材或石材所建成。

亞里斯多德又在《形上學》裏將目的因、形式因及動力因三者合併為事物的形式（form），而與之相對應的則是事物的質料（matter）。

因此，亞里斯多德形質說裏的形式，即界定事物質料的原因，也可以說是事物發展的目的，它更是事物存在的意義所在。他同時亦用潛能（potential）與現實（act）來說明相似的變化歷程，潛能朝向現實的動態發展變化即潛能的實現歷程，它是體現目的性的一種表現。整體來說，亞里斯多德認為事物皆具有形式與質料兩種本質成分，經由質料與形式的轉變或潛能與現實的轉化，可以生成新的物體，這種變化歷程如圖一所示（參閱鄔昆如，1971，頁 165）。

圖一：形式與質料的兩種關聯



亞里斯多德的觀點可以解決柏拉圖（Plato）理念（idea）與實際世界分割的缺失，並且貼切地說明了事物的變化和變遷現象。不過他的觀點亦存在一些缺失，為學者所詬病，例如：（1）他的形質說適合於解釋具體存在的物體（實體），不適合於說明非實體者；（2）他強調萬物皆有質料與形式兩部分，但是他又指出有不具形式的純質料（抽象的）和不具質料的純形式（抽象的），在概念上似乎不易理解，在邏輯上亦有不通之處；（3）質料與形式乃相對的、差等的、層次的和轉換的，因此人們取用時容易出現不同的界定。Barnes（1995）亦指出亞里斯多德使用的質料相對於形式可以類比到肉體相對於靈魂，似乎質料與形式在概念和語義上過於含混（p. 97）。此外，亞里斯多德是否主張有屬於個體的形式，在學術界亦有所爭議。因此，完全依據亞里斯多德的觀點

應用在對課程的解釋上，便需要更多理論上的工作。不過參考亞里斯多德的觀點，可以啓迪我們對課程意義提出另一種異於當前學者的解釋。

課程的形質說

依據亞里斯多德的觀點，課程的質料或組成成分、課程的組織及造型特徵，以及課程的根源成因或存在目的等，都是課程之所以為課程的本質，因此這些亦正是課程的本質意義。我們用課程的形式與質料來說明課程存在的兩類特定本質意義。課程的形式是課程質料實現後的情景、樣態（mode）或表達方式的真正意涵，亦是具體及真實課程代表的意義；課程的質料則是組成課程的各種具體事物。當課程的質料經由一連串的作為、動作或者亞里斯多德所說的動力因，最後形成課程的形式，課程所具有的本質意義亦在此完成。用另一種角度來說，課程質料所具有的潛能，在課程形式中實現了。

亞里斯多德以房子為例列出了四個原因（鄔昆如，1971，頁 169），我們亦用傳統課程觀和再概念課程觀來做等質的類比，詳見表一。

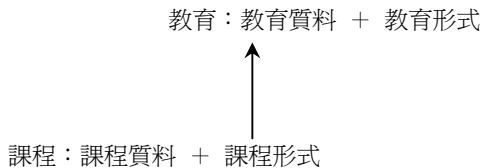
表一：四因說及課程的類比

四原因類別	房子	課程（傳統觀點）	課程（再概念觀點）
目的因	• 房子（形上意義的實體）	• 固定課程成品完成、依目的創造真實存在的課程	• 課程隨時變動、依臨場師生主體來形塑課程
動力因	• 建築師、工人	• 課程設計者、教師	• 教師、學生
形式因	• 房子圖案（藍圖、造型與組織）	• 固定及事前規劃的組織順序、課程結構或造型	• 不固定，教與學進行中的組織順序、結構或造型
質料因	• 石塊（組成成分）	• 知識、經驗	• 知識、經驗、師生

課程與教育的關聯

亞里斯多德的形質說僅用以說明具體事物（實體），因此傳統觀點的課程可以適用於形質說，而再概念觀點的課程及教育則不完全適用於形質說。然而，我們可以依據日常生活語言的運用，擴大形式與質料二詞的適用範圍。如此，再概念觀點的課程意義及大家討論的教育意義，亦可運用對比的形式與質料二詞來分析及說明（不過此時已多少離開了亞里斯多德的理論）。例如，當前可以見到課程形式（Pinar, 2004, p. 247）與知識形式等術語的運用。從教育領域來說明，課程的質料實現並轉化提升完成為課程的形式後（課程開發完成），該課程亦名實相副和表裏如一的被接納為教育的恰當內容，以及符合教育的規範，成為施教者將要教的教材。眾所公認的是課程要達成教育目的，因此當課程進一步實施，亦即由課程形式（教育質料）再一次實現、發展和完成時，從教育的角度來立論，正是教育質料實現並完成教育的形式，亦即教育活動的目的達成，受教者獲得合宜的成長。於是我們將課程的本質意義形成的階層擴大到教育的視野來理解與詮釋，即可獲致一種課程與教育間形式質料關係的架構，如圖二所示。

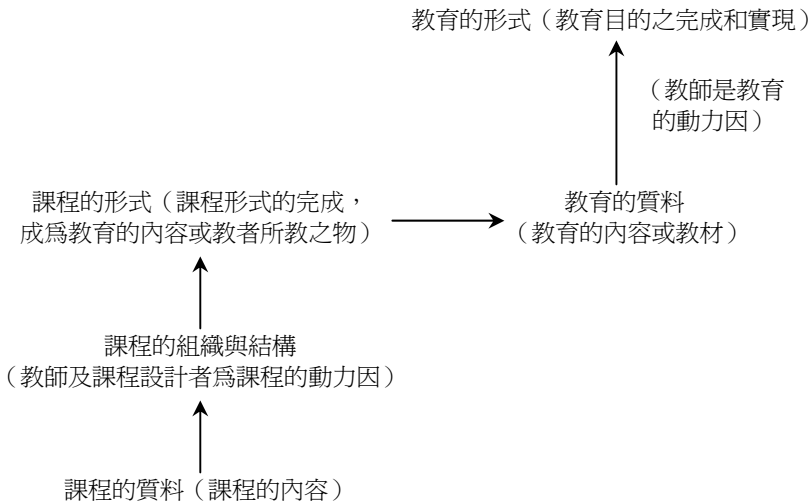
圖二：課程與教育的形式質料關係



進一步用四因說來說明這種課程與教育的關係，整個解釋模型如圖三所示。圖三顯示，按傳統觀點，課程與教育之間有較明顯的上下階層關係。反之，再概念觀點中課程與教育之間的關係就比較融合，不易明確區分或切割，於是我們可以視課程質料近似或者等同於教育質料。又因為再概念觀點的課程意義不限於在教師教導之前的課程，還包含了課程實施的真實運作部分，因此課程目標的達成或是課程形式的完成（課

程潛能的實現），幾乎等同於教育目的之達成和教育形式的完成。亦即是說，課程與教育之間不再有明顯的界線，課程與教育之間的關係不必以形式和質料來加以說明。當代再概念觀點的課程論述，經常名義上討論課程，實際上卻是在檢討教育，課程與教育及學校教育概念不分的情形是有目共睹的現象。

圖三：課程的本質意義及課程與教育的關係



課程的質料

質料的語義

我們可以進一步檢視課程的本質意義，藉以深入了解當前課程概念和定義分歧的原因及其統合之道。課程的質料 (matter) 並不同於課程的材料與器具 (materials)，「課程的質料」是個相對於「課程的形式」的概念，它可指許多非物質性和抽象的事物。可是今日大家往往視 material 為明確具體的事物。因此，即使 material 的字義指涉及 matter，但我們仍予以區隔。簡單的說，談及課程的質料時，可以從哲學和抽象的角度來理解「質料」一詞的意義，亦可由具體成品和器具的角度來理

解。反之，如果我們說課程的材料或器具（materials）時，限於一般約定俗成的語義，人們多半會將材料或器具只限於物品和東西，不太會想到它在哲學上的意義。因此本文中採用質料（matter）一詞，尤其是從形式與質料對應的說法來理解和界定質料的語義，至於其他國內外學者於論述中使用到質料（matter）及材料（material）二詞時，是否如同本文的界說則不得而知。同理，教育質料（educational matter）簡稱教材，亦非一般人所認定的器物，它可指許多抽象的事物，而非教科書或教具的同義詞或代名詞。質料相對於形式，人們亦經常用內容來對應形式，因此我們可用「內容」一詞來替代「質料」一詞，不過這只限於從課程內容對應課程形式來立論。課程界許多學者持「課程如經驗」的觀點排斥「內容」一詞，並自我設限將「內容」一詞等同於知識或學科知識，其實這是不恰當的。「內容」一詞可泛指知識、經驗或其他事物（黃光雄，楊龍立，2004），所以「課程的質料」有時可用「課程的內容」來代替。

質料的類別

依據目前學者們的見解，課程的質料大體有幾種類別：

1. 經驗，指各種經驗。
2. 學科材料，指知識、價值、技能等學科內的元素。
3. 組織時的要素，如範圍、順序。
4. 其他，如目標、任何事、活動、生活、學習工作、學習機會、產物或符號表徵（symbolic representation）（Pinar, Reynolds, Slattery, & Taubman, 1995, p. 16）。

「課程是（如）經驗」的說法，又可細分出性質相異的數種經驗，分別是教育性經驗、達成目的所組織的經驗、學校指導下學習者所有的經驗、計劃性經驗、學習者校內經歷的經驗、學習經驗、計劃的學習經驗等。因此經驗這個課程的質料，我們不從哲學上來探討其類別，僅就目前教育及課程學者的觀點即可歸納分類出幾種經驗，如計劃的經驗、

非計劃的經驗；教育的經驗、學習的經驗；所有的經驗、部分的經驗；施教者及學校指導下的經驗、非指導下的經驗；校內的經驗、校外的經驗；組織的經驗、未組織的經驗；計劃的經驗、真實的經驗等。這些經驗分類裏較重要的是事前計劃的經驗，以及師生臨場互動創造出來的經驗。Tyler（1949）提出依預定目標來選擇學習經驗，這種見解曾被 Kliebard（1970）批判，因為 Kliebard 認為如果經驗是師生互動創造出來的，我們就根本不可能先行預選。主張課程如經驗的學者，亦多半認定課程為實際歷程中形成的經驗（李子建，1996；李子建、黃顯華，1996），這也是當前再概念論者支持的見解。這種視課程為真實經驗的主張，早於 1930 年代就已提出，並隨進步主義運動日漸盛行於世且成為目前的主流見解，然而這種主張也從 1930 年代起在教育界造成課程的概念爭議（Scheffler, 1960, p. 23）。反之傳統的課程定義常被誤解為不重視經驗，其實傳統的課程定義強調學科知識外亦重視經驗，只不過看重的是事前規劃和預定要學生去學習的經驗。

「課程是學科材料」的說法，並未特別指出真正的課程質料及課程內容是甚麼。但是這個觀點其實是將課程與學科等同，學科材料及其組織（即學科）就是課程，例如西方古代的三藝及四藝科目，以及中國古代六經與六藝。因此，當人們從學科及學科材料的角度來理解課程的質料時，無可否認都認為最主要的質料就是知識。事實上各種學科材料或未組成學科的質料並不限於知識，知識之外另有價值與技能（Tyler, 1950）要加以組織。除此之外，人們在學科的設計中仍會納入知識在生活上的應用、相關的方法和技巧、各種活動如實驗、作文、參訪等。因此，目前多數人皆以為課程為學科材料的主張必然使課程窄化為全由知識所構成，其實不然，此時課程的質料仍是綜合各種知識和非知識者所組成。

課程的質料被指為課程質料組織時的要素是較少人的見解。畢竟學習結果的範圍和順序或知識與經驗的順序本身並不構成人們所理解的課程。不過，大多數人對課程的認知正是知識與經驗再加上範圍和順序等組織時的要素。因此若課程的質料是學習結果的範圍和順序時，其實要突顯的關鍵性質料是學習結果並非散亂和任意列出，而且學習結果已

有明確的組織，其中範圍和順序是必不可少的兩項要素。不過從形式的角度立論，課程組織時的要素（如範圍與順序）列入課程形式的範圍似乎較佳。

人們亦經常提出其他的課程質料觀點。就再概念論者主張課程是符號表徵來說，表面上這種見解新穎，課程被視為政治文本、種族文本、美學文本等。但究其實，課程質料為符號表徵時，符號又不是獨立自存之物，仍是人們互動認知、理解及詮釋所形成。因此再概念論者整體論述的取向和立場，可以說依然與「課程如經驗」的觀點近似，而且偏重主觀經驗說及主體詮釋經驗說。至於「課程如活動」和「課程如生活」的見解，亦反映 20 世紀初期以來進步主義的教育觀，如活動課程、活動取向以及生活取向的教育實施。這種活動和生活取向的見解不單為 Kilpatrick (1951) 所提倡，同時亦是杜威從經驗觀點所主張者 (Dewey, 1916)。因此，如果我們依據杜威經驗改造、連續發展及生長的概念來理解，不論課程質料是活動、生活還是經驗，其實在理論與實務上都相當近似。學者主張「課程如學習工作或學習機會」，可以說是「課程如有意圖的學習或有意圖的學習結果」的一種明確和細緻的引伸。這些觀點都著眼於學習，並且從學習來界定課程，因此亦反映出兒童中心說的部分特徵；又因為學習著重於學生真正的實作，因此我們會發現這種見解較傾向於真實經驗的創造和可行性。

在 1960 年代課程目標模式盛行時亦引起行為目標應否使用的爭論，此時有學者開始主張「課程如同目標」。這種說法其實和「課程是有意圖的學習結果或學校教育結果」相當同質。不論課程的質料是目標、有意圖的學習結果、學校教育成果還是經驗或知識，我們都沒有真正確切指出它實質的內涵，因此當我們進一步指出確切的事件、事物或內容時，「課程如目標」、「課程如經驗」、「課程如知識」等觀點就會出現不同程度的重疊。例如設定目標是「特定經驗的學習」或「某學科知識的學習」時，即造成目標、經驗及知識三種課程質料間的重疊。通常目標還是比較限定的內容，如果把課程視為學校中發生的任何事，又會形成比起「課程是經驗」的主張還要廣泛的內容。相反，當課程被

視為產物和成品時，我們又會發現產物和成品的物質屬性（如文件、教科書）在相當程度上亦制約了課程的內涵。

課程的形式

課程的組織及造型特徵

「形式」一詞有許多涵義，形而下的物理性涵義可指外形、結構全貌或組織的情形，形而上的抽象涵義則可指事物的風格、特色、根源成因或存在目的。就課程的組織及造型特徵來說，學者早已提及「課程是目標的集合」、「課程是學科」、「課程是計劃」、「課程是成品」、「課程是學程」、「課程是一門課」等見解。這些主張都直接指出了課程的組織特性——課程是一種組織體，是一些質料的組合或集合，它的名稱可以是學科、課、學程、計劃、系統、成品等，不一而足。人們最常見的課程組織就是學科，學科至今仍是最容易被認為是課程的概念。主張統合課程（integrated curriculum）者和進步主義者一樣，都批評學科的不當，欲棄之而後快，這在教育界形成了爭議（楊龍立、潘麗珠，2001；歐用生，2000）。杜威的見解可能較為恰當，他重視學生的經驗、興趣與需求，但是也強調協助學生學好學科。不論是學科還是課（course）或學程（courses of study）都呈現出共通的特性，它們都是一些質料，並且以有順序、計劃和組織的整體面貌出現。

很明顯，課程的整體觀亦反映出課程的計劃特徵，課程是一些計劃性的質料或是質料經組織後的整體。例如學校中的學科並非天經地義的，它的構成成分及順序安排是人們所做的一種計劃性的設計，設計完成的學科亦可視為一種計劃性的知識體系。更具計劃特性的課程組織就是各國公布的課程標準，其中授課內容、順序、範圍甚至重點、章節、年級等都規定得詳細。因此課程成品是日課表或教科書時，它一樣帶有計劃的特性，不單提供了教育內容或課程內容與課程質料，同時亦規範了人們使用的方式和規律。因此，課程的組織特性及計劃特性是不可或缺的特性。反對學科者經常會提出另一類型的組織和計劃來取代，

例如改變現有的學科組合或增減不同的學科或內容，但無法徹底揚棄組織與計劃的特性。事實上，課程有目標就已代表它必然存在組織性和計劃性，目標就是組織和計劃上要去完成的使命。如果我們承認課程與教育必然存在目標、意圖及意向時，課程質料也當然依據這種既存的目標、意圖及意向才為施教者所選擇、組織與計劃。課程目標如同課程形成的目的因，目標同時還是課程的成因。

課程的根源成因或存在目的

就課程的根源來說，課程概念何以會出現？課程概念的出現是要回答甚麼問題或解釋甚麼特殊的現象呢？當課程學者提出五花八門的主張時，我們有必要找到一個較穩固的立足點來思索課程的根源。從教育哲學的論述及一般大眾日常生活裏的用語和思考習慣，我們可以確定一種既專業又普及的課程見解，那就是把課程視為教育內容、教育質料或教材的代名詞。賈馥茗（1983）、Hyman（1973）、McNeil（1996, p. 3）及 Moore（1982）等皆指出，課程這個概念要回答的問題是「我們要教甚麼」。所以當課程是一個具體存在的課程而非課程學術或課程開發體系時，它就是施教者企圖要教的內容。推而廣之，課程正是施教者和施教機構基於教育目的所安排設計的教育內容或教材，它亦是相對於教育形式的教育質料組織體。課程的定義如「學校教育的結果」、「有意圖的學習成果」及「有意圖的學習」等，雖然沒有明確指出課程是「學校要教」的字樣，但是我們可以想想，這些學校教育的結果、學習成果及有意圖的學習等，不正是我們企圖達成的、企圖教的，以及企圖要學生學到的嗎？因此這些定義依然反映出課程是「學校要教」的意思。不過當這些定義的內涵由「將要教」改成「正在教、正在學和教之後」，整個情況又另當別論了。

再概念取向的課程觀點，往往著重於從「正在教、正在學和教之後」來理解課程，並且輕視傳統以來從「將要教」的角度形成的課程意義。我們不必如同再概念取向的課程觀點，將課程範圍定義得如此廣泛，畢

竟世界各國的課程標準裏展現的課程，都是符合傳統觀點的課程意義。課程定義維持傳統，不代表我們就必然不重視師生自主或教學臨場的真實性。反之標榜課程要再概念化，亦不代表真實教育情境裏的課程實施和教育活動品質，在理論與實務方面就必然會獲得改進。不論課程意義為何，它要與教育概念內涵有所區隔，而且它就是爲了教育目的之實現而存在。因此，我們認定課程的形式即：「課程是符合教育目的且有組織的教育內容、教育質料或教材」。

結 論

經由前述的分析和論證，本文參考亞里斯多德四因說和形式與質料的說法，提出課程的本質意義有下列諸項：

1. 課程的意義可以區分出本質及非本質兩類型。本質的意義又可以分爲課程的形式及課程的質料，課程的形式則再細分出課程的成因和組織兩類。
2. 課程的成因即課程爲達成教育目的之工具，是施教者企圖要教的教材或教育內容。課程的組織即課程的質料構成單位及組織樣式如學科。課程的質料至今仍是眾說紛紜與莫衷一是，在未進一步釐清前，可採實用的方式接受各種說法，只要它符合課程的形式的規範。因此，可泛指符合前述課程成因及課程組織的各種事物，如活動、經驗、知識、概念等。
3. 在課程與教育的關聯方面，課程質料如潛能般實現後形成課程的形式，這即是符合教育目的之真實具體的課程；課程的形式又可視爲是教育的質料，經由教導過程使其潛能實現，完成教育的形式，即教育目的之達成。
4. 課程的本質意義接近傳統的課程定義，是從「將要教」的角度形成的課程意義，因此和再概念取向的課程觀點從「正在教、正在學與教之後」來理解課程，有較大差距。

參考文獻

- 李子建（1996）。〈從批判角度剖析課程定義〉。《教育學報》，第 24 卷第 1 期，頁 1-24。
- 李子建、黃顯華（1996）。《課程：範式、取向和設計》。台北，台灣：五南。
- 項退結（編譯）（1976）。《西洋哲學辭典》。台北，台灣：國立編譯館。
- 黃光雄、楊龍立（2004）。《課程發展與設計：理念與實作》。台北，台灣：師大書苑。
- 楊龍立（1997）。《課程目標的理論研究》。台北，台灣：文景。
- 楊龍立（2003a）。〈西方課程概念初探〉。載歐用生、陳伯璋（主編），《課程與教學的饗宴》（頁 41-67）。高雄，台灣：復文。
- 楊龍立（2003b）。《課程組織概念研究》。國科會專題研究計畫成果報告（NSC90-2413-H-133-003）。
- 楊龍立、潘麗珠（2001）。《統整課程的探討與設計》。台北，台灣：五南。
- 賈馥茗（1983）。《教育哲學》。台北，台灣：三民。
- 鄔昆如（編著）（1971）。《西洋哲學史》。台北，台灣：國立編譯館。
- 歐用生（2000）。《課程改革》。台北，台灣：師大書苑。
- Barnes, J. (Ed.). (1995). *The Cambridge companion to Aristotle*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Beauchamp, G. A. (1975). *Curriculum theory* (3rd ed.). Wilmette, IL: The Kagg Press.
- Connelly, F. M., & Lantz, O. C. (1991). Definitions of curriculum: An introduction. In A. Lewy (Ed.), *The international encyclopedia of curriculum* (pp. 15-18). Oxford; New York: Pergamon Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy of education*. New York: Macmillan.
- Edwards, P. (Ed.). (1967). *The encyclopedia of philosophy* (Vol. 1). New York: Macmillan.
- Goodlad, J. I. (1991). Curriculum as a field of study. In A. Lewy (Ed.), *The international encyclopedia of curriculum* (pp. 3-7). Oxford; New York: Pergamon Press.
- Hirst, P. H., & Peters, R. S. (1970). *The logic of education*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Hyman, R. T. (Ed.). (1973). *Approaches in curriculum*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Jackson, P. W. (1992). Concepts of curriculum and curriculum specialists. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 3–40). New York: Macmillan.
- Johnson, M. (1967). Definition and models in curriculum theory. *Educational Theory*, 17(2), 127–140.
- Kilpatrick, W. H. (1951). *Philosophy of education*. New York: Macmillan.
- Kliebard, H. M. (1970). The Tyler rational. *School Review*, 78(2), 259–272.
- McNeil, J. D. (1996). *Curriculum: A comprehensive introduction*. New York: HarperCollins.
- Moore, T. W. (1982). *Philosophy of education: An introduction*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Oliva, P. F. (2001). *Developing the curriculum* (5th ed.). New York: Longman.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (1998). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Pinar, W. F. (2004). *What is curriculum theory?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pinar, W. F., & Grumet, M. R. (1976). *Toward a poor curriculum*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- 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.
- Posner, G. J. (1992). *Analyzing the curriculum*. New York: McGraw-Hill.
- Saylor, J. G., Alexander, W. M., & Lewis, A. J. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning* (4th ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Scheffler, I. (1958). *Philosophy and education: Modern readings*. Boston: Allyn & Bacon.
- Scheffler, I. (1960). *The language of education*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Schubert, W. H. (1986). *Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility*. New York: Macmillan.

- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *School Review*, 78(1), 1–23.
- Taylor, P. H., & Richards, C. M. (1989). *An introduction to curriculum studies* (3rd ed.). Windsor: NFER-Nelson.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tyler, R. W. (1950). The organization of learning experiences. In V. E. Herrick & R. W. Tyler (Eds.), *Toward improved curriculum theory* (pp. 59–67). Chicago: The University of Chicago Press.

On the Essential Meanings of Curriculum

Long-Lih YANG

Abstract

This article explores the essential meanings (or semantics) of curriculum by theoretical analysis. The article collects a great deal of data describing the use of curriculum in Western societies, and certifies that curriculum are popular term (topic) in recent academic areas. Then, the article analyzes the character of curriculum in different literatures. Through the analysis, comparison, and classification, the author establishes the main character about the essential meanings of curriculum: (a) there are two kinds of essential meanings of curriculum — the form of the curriculum and the matter of the curriculum; (b) curriculum is the educational matter (content), the mean to achieve educational end (the form of education).