

英國課程研究發展： 歷史與文化取向之啟示

王雅玄

國立中正大學教育學研究所副教授

摘 要

本文嘗試分析英國課程研究的發展，從機構發展探析其課程研究的重點、從學術發展歸納其課程研究的範疇，並從中觀察其未來研究路徑獲致歷史與文化取向的啟示。研究方法以文獻探討檢視 64 本出版於英國 1970 年代前後迄今的課程專書，依據研究範疇以編年史方式呈現該領域的歷史文獻，描述當時課程研究官方機構成立與專書出版之實況，以提供歷史脈絡的瞭解。研究發現：儘管英國課程機構較強調市場導向的績效責任，而學術研究較強調課程學理與教師專業批判，不可否定的是其課程機構之蓬勃發展的確帶動了課程學術發展，課程研究範疇分為課程工學、課程政治學、課程理論（含課程科學、課程史學、課程哲學、課程社會學）。本文獲致以下結論：探討英國課程研究的發展不在於移植學習，而是從中意會課程發展的進程如何嵌著其歷史與文化而生。我們需要以「歷史取向」瞭解台灣課程發展的生成、變化與脈絡，更需要深入教學田野，從「文化取向」以個案研究蒐集課程實踐資料，從社會調查的基礎工作進行屬於台灣自己的課程研究。

關鍵詞：英國課程研究、歷史取向、文化取向

壹、緣起與脈絡

1970 年代開始出現課程發展之類的教育論述語言，這意味著課程並不令人滿意，因為如果我們非常滿意課程，就不需要課程發展 (Richmond, 1971)。不過這也意味著課程研究開始受到重視，因為我們總是不滿意課程，所以我們總是需要課程發展。那麼很明顯的，不同國家有不同需求，課程發展的策略便隨著不同國家系統而有不同，不過，無論如何都有兩個共通點。第一，承認了課程改革的主要力量源自學校外部，且並非教育人員可以控制；第二，意會到外在系統的變遷速度遠快於教育次級系統，因此學生在校內所學與未來在校外的直接經驗必有相當的文化脫節 (cultural lag) (Richmond, 1971)。因此，每個國家在不同的時代總是需要不斷地進行課程發展，而課程改革運動不僅是以最終形式提供課程研究成果的產品，更提供了研究課程發展「過程」的最佳機會 (Eisner, 1971)，這個過程可以從各國所累積的課程學術研究及變遷中的教育政策中看得更清楚。

英國課程研究的發展與其國家傳統與時代變遷的脈絡均有密切關係。綜觀整個英國思想的傳統，經驗主義與務實精神可以說是英國歷史以來長期支撐其思想文化的知識論基礎。英國的經驗論 (empiricism) 始於 1689 年 John Locke 《人類悟性論》認為人類知識係透過經驗得來 (Locke, 1998)。這也形塑了英國的國民性及其學術研究，其思考係以經驗主義為基礎。隨著時代變遷，英國在教育政策上有著明顯的變化。1970 年代由於世界能源危機，石油價格暴漲，全球經歷了前所未有的高失業率與通貨膨脹，此時，教育被認為是經濟危機中亟需檢討的一個因素，在這樣的時代脈絡下無論英美都試圖提升國家競爭力。1979 年英國保守黨首相柴契爾夫人採取新自由主義的教育政策，強調自由選擇與市場競爭 (Ball, 1990)。1988 教育改革法案則全面實行中小學統一課程，開始實施全國統一考試，更有學校排行榜，試圖提升學校品質，可說是英國教育史上重大改革 (Lawson & Moores, 2000)。1993 年的教育法案延續先前法案的市場導向，以中央補助學校為原則的方式鼓勵企業贊助設置學校，並增設科技取向的專門學校。英國的教育在經濟就業導向的脈絡下逐漸走向中央集權化 (Walford, 2003)。

儘管政策決定的關鍵終究是掌握權勢者，但是學術研究在英國制訂政策中仍佔有重要地位，進行學術研究之剖析自有其價值。因此本文選擇聚焦於英國課程研究的學術發展，而非探討英國課程政策。具體而言，研究目的有三：

- 一、從英國課程研究的機構發展探析教師地位的演變。
- 二、從英國課程研究的學術發展歸納課程研究的範疇。
- 三、從英國課程研究的發展重點分析未來研究路徑並提出對台灣的啟示。

基於上述脈絡與目的，本研究檢視英國 1970 年代前後至今出版的課程研究書籍，共計擇取 64 本重要書籍，主要擇取方式為書名出現「課程」一詞的課程專書與編著，其中含兩本英國重要課程學者 Michel Young 與 David Hargreaves 所著但未以課程為名之書籍。由於許多課程書籍乃官方機構所出版，因此有必要初步瞭解英國課程研究機構的制度化情形，接著從課程研究用書分析其學術發展，以探究英國課程研究的範疇等問題。本研究擬從歷史取向來分析英國課程研究的發展，因為歷史的分析可以使我們的判斷更為精緻化（Stenhouse, 1978）。過去的課程研究罕少使用歷史取向，Marsden（1979）認為課程史研究的匱乏是由於大部分的課程專家在進行課程研究時不是無歷史（ahistorical）就是非歷史（unhistorical）的路徑。前者忽略歷史觀點導致研究在時間中空的情況中進行，後者對歷史的使用不一致或有矛盾，產生簡化、扭曲、偏頗或刻板印象化的訊息。本文的歷史取向依據研究範疇分別以編年史（chronology）的方式呈現該領域的歷史文獻，同時考量時間脈絡與研究方法的改變，並描述當時課程研究的官方機構成立與專書出版的詳細狀況，以提供歷史脈絡的瞭解。

本研究限制有三，第一，所分析的課程研究發展僅限於課程出版書籍，並未分析課程期刊論文，原因是期刊文章來源為各國學者，不完全代表英國課程研究的發展，更重要的是，多數重要的英國課程學者所發表的期刊論文經常匯集成書，因此捨期刊論文而就出版專書來分析。第二，本研究係英國課程研究的分析，並無法涵蓋英國實際課程發展的現況，且課程研究是否對於政策有影響力，亦無法推估。第三，限於可用文獻未能完全且較少觸及 1970 年代之前的研究，在課程研究的「發展」論述會有斷層，難以全盤說明英國課程研究的發展。

貳、英國課程研究的機構發展

早期英國的課程研究較為零星沒有系統，Marsden（1979）認為二十世紀初由於兩次大戰，英國課程文獻較少，只有官方報告書對於中小學課程有系統性的描述。但自從課程研究正式成立機構之後，1960 年代中旬起開始蓬勃發展，為擴展師資培育機構、推行課程方案運動、也由於成立了各類課程研究機構如開放大學（Open University），關於課程研究的協會、期刊紛紛成立，許多課程專書陸續出版。因此有必要探討英國課程研究機構之發展理念，其課程研究主要沿用過去教育關鍵議題的概念，並納入新興領域如教育意識型態、學校管理、政策分析與評鑑研究，關注實踐面，同時尋求理

論的支持 (Lawn & Barton, 1981)。英國課程研究機構在國定課程實施之前為課程發展中心，國定課程實施之後則為全國課程委員會與課程標準局。

一、課程發展中心

(一) 英國課程發展中心的設置

英國以全國性組織意欲振興課程研究的第一個制度化機構是 1962 年所設置的「課程研究小組」(Curriculum Study Group; CSG)，主要由皇家督學¹ (Her Majesty's Inspectorate; HMI) 的部份成員及幾個其他機構成員組成。由於這些成員均隸屬於中央政府，因此立刻引起教師協會 (the teacher associations) 的憤怒，唯恐教育改革受中央內閣之誤導，在教師協會與地方當局組織的快速同意之下，1964 年成立英國課程與考試學校委員會 (The School Council for Curriculum and Examinations)，其任務為檢視改革英國的學校課程 (Owen, 1973)。學校委員會 (Schools Council) 是隸屬於英格蘭與威爾斯的獨立機構，負責中小學課程與考試的發展與改革，資金來源是教育部和當地教育局的資金平均分配，委員會成員持續關注課程發展與研究、教學方法與學校考試等事宜。最顯著的成就是眾所周知的「教師中心」(teacher centers) 之設立，到 1967 年，地方教育當局總計開啟了 140 個教師中心的運作，1971 年已經超過 500 個。教師中心的主要目的是提供一個可以研發課程內容與方法的新理念與相關研究之環境，以及重新評估過去已建立的科目方法之有效性。為了促進研究與討論，教師中心還提供教材研發工作坊的服務，也提供機會給家長及其他關心教育的人一起協助達到教育目標 (Cave, 1971)。Cave 認為教師中心事實上所進行的就是課程發展任務，他偏好使用「課程發展中心」(curriculum development center) 一詞。

(二) 英國課程發展中心的運作

課程發展中心的角色是監督 (wardenship)，其課程發展人員就是看守人 (warden)，其角色不是行政人員，只訂訂房間，主持會議，準備資料等等，而應被視為教師顧問 (teachers' advisors)，能主動帶領課程發展中心的工作，確保資源運用的持續性，就像一位諮詢者，必須對校內事物擁有熱忱與技能，也要能夠辨識並善用其他同事的能力與興趣 (Cave, 1971)。課程發展中心的功能包括發展地方課程、提供教師訓練系統使能採用教師自身的教育目標 (Cave, 1971)、實地練習其他單位發展出來的新教材與新

¹ 皇家督學已於 1992 年 9 月 1 日由「教育標準局」(Office for Standards in Education, OFSTED) 所取代。

方法。

誰可以使用課程發展中心呢？Cave（1971）以其服務的劍橋郡當局來說明，其中如 Stapleford 數學中心可讓中小學或文法學校的教師與學生使用，以及劍橋郡內藝術科技學院的教授和學生、當地的教育學院、大學教育系、以及劍橋教育學院等均可使用課程發展中心，還有許多來自其他單位的老師、海外教育人員、家長會、教師會等等。值得一提的是這些群體成員的互動，Stapleford 數學中心每週都有當地大學生與當地中小學生一起小組工作，無論大學生或小學生，每個人都從中獲得許多。課程發展中心商請在學校任教的教師每週來上班一天，這些老師提供了相當大的協助來發展活動，其任教學校也毫不遲疑地快速處理每週一天公假的全職服務狀況。很快地家長也被納入教師中心的實際工作中，有更多家長會前來參觀成果展。家長們非常肯定教師中心的設置，期望這樣的機構能夠在自己孩子的學校內設立，應該對孩子會有更直接的貢獻。在此階段的課程研究中主要任務是教師訓練，教師可以根據自己的專長與興趣發展自己的課程。

二、全國課程委員會

1988 年教育改革法案通過後，隨即在 York 成立「全國課程委員會」（National Curriculum Council; NCC），其任務為監控國定課程的實施與評鑑，提供資訊與研究成果給地方教育當局作為國定課程訓練或推廣的建議（NCC, 1989）。為了落實國定課程的教育政策，NCC 的成員包括廣泛多樣的教育專家，並且逐年成立各學科研發小組，如數學科學研發小組、英文研發小組、科技設計小組、歷史小組、現代外語小組、音樂藝術體育小組。NCC 的研發工作可以諮詢各類專家，但是一定要參考教師代表、地方當局、與學校管理委員（school governors）的意見（Barber, 1996）。儘管在此階段的課程研究中教師意見仍被考量，然而卻已削弱原有的專業自主權，教師在課程發展中成了附屬地位。

三、課程標準局

課程標準局（Qualifications and Curriculum Authority; QCA）是 1993 年教育法案下所成立的，其主要任務是維持並發展國定課程，決定全國學生所應學習的知識、理解、與技能，並且發展考試系統以評估這些課程與社會的相關性與適切性。由英國教育部

(Department of Education and Skills; DfES) 所資助，其組成人員由教育部長任命，包括教育專家、大學教授或中學校長 (QCA, 2005)。QCA 需例行將其課程研究工作出版以供各級學校學院與教師們參考，例如，QCA (1999) 出版了《英格蘭中小學國定課程教師手冊》確認國定課程的目標需兼重個人德行心靈的品質與知識技能的提升。QCA (2006) 出版《課程：QCA 展望》一書，提供未來三年的學校課程願景、設立學生全學習經驗的教學目標。此階段的課程研究是中央控制由上而下主導，教師地位處於被考核、被告知課程研究成果，看不出教師在課程發展中的地位。

綜觀英國課程機構的建制發展，從最初類似教師中心的課程發展中心，以教師專業研發為研究重點，逐漸演變為政府主導的全國課程委員會，以學科專業研發為研究重點，到最後發展考試系統的課程標準局，以國定課程控管為研究重點。英國課程機構的建制雖然同時帶動了課程研究，但從其變遷可以看出教師專業地位的削弱，從最初的教師專業發展取向的「課程發展中心」更替為「全國課程委員會」已將教師置於附屬地位，最後改為「課程標準局」統籌控制全國課程可以看出英國課程研究的機構發展逐漸走向績效取向，全面控制教師品質旨在提升國家競爭力重視教學績效。

參、英國課程研究的學術發展

英國的課程研究學術起源早在十九世紀末就有專書探討，不過當時的課程研究較無系統，討論議題零碎化，如學校歷史課程的地位、英德高等教育課程組織比較、介紹德國課程與教學方法等。二十世紀中期以後英國課程的學術研究發展蓬勃也逐漸自成系統，因此本文聚焦於 1970 年代後的課程編著與專著分析英國課程研究的主要範疇。

一、英國課程研究編著分析

英國重要課程編著主要由研討會、開放大學、學校委員會、全國教育研究基金會、學者編著而成。其編著書籍非常龐雜，本文僅選取幾本較廣為使用的課程編著進行分析。

(一) 研討會的課程編著

1970 年代是新教育社會學剛起步的年代，英國的課程研討會焦點同時關注課程工學、課程政治學與課程理論 (含課程社會學、課程史、課程哲學)。在課程工學方面，

Walton (1971) 編著的《課程組織與設計》是 1969-1970 年在 University of Exeter 舉辦的中小學教師課程研討會，焦點是課程結構、課程變革、課程管理與團體動力學。在知識社會學方面，Young (1971) 編著的《知識與控制》是英國社會學學會 (British Sociological Association) 在 1970 年四月舉辦的年會，主要是 Pierre Bourdieu、Basil Bernstein 與 Michael Young 的對話與討論。本書收集 Young 的知識社會學取向的課程研究、Bernstein 的知識分類與架構、Esland 的教學與知識社會學、Blum、Keddie 與 Bourdieu 論知識、Bourdieu 與 Horton 分別從歐洲與非洲傳統來討論認知型態、Navies 對知識管理的批判。在課程史方面，教育史學會 (History of Education Society) (1971) 編著《變遷中的課程》一書是 1969 年於 Coventry 教育學院所舉辦的研討會論文集，收錄的論文為人文社會科學、教育科學對學術課程之挑戰、高等教育史、藝術訓練課程。在課程政治學方面，Reid 與 Walker (1975) 編著的《課程變革的個案研究》是結合英美兩國的課程學者於 1973 年舉辦的 AERA 研討會，收集 Mckinney、Shaw、Walker、Dickinson、Hamilton 與 Reid 等人對於課程改革與課程發展的個案研究成果。在課程哲學方面，Cairns、Gardner 與 Lawton (2000) 編著的《價值與課程》是由英國倫敦大學教育學院教授共同著作，也是工黨 1999 年提出「修正國定課程」之前的研討會論文，本書多數作者同意此修訂國定課程大有改進，較少規範、給教師更多專業自主權，其重視 PSHE (個人、社會與健康教育) 和民主公民教育。

(二) 開放大學的課程編著

開放大學是英國歷史悠久的教育研究機構，其編著的上課用書多為經典之作。1970 年代的開放大學擁有六個學院² (見圖一)：自然科學院、社會科學院、科技學院、數學學院、藝術學院、教育研究學院。教育研究學院有四個領域：教育社會學、教育心理學、教育行政與管理、課程研究。遺憾的是沒有納入哲學、歷史與比較研究。其研究範疇包括心理學、社會學、史學、哲學，沒有一個學術單位有所謂的課程理論專家，相反的，研究課程的學者多半宣稱自己是對課程設計有興趣的教育社會學家 (Harris, 1977)。從其大學組織中可以發現課程研究實則缺乏課程專家，往往被納入教育社會學的一環。Marsden (1979) 也指出教育社會學家是推動課程研究的主要力量，特別是在課程分層化的議題上，另外，最重要的是開放大學於 1972 年開始了關注社會化與社會

² 英國開放大學的組織現已改變，原教育研究學院於 1983 年與繼續教育中心合併為 School of Education，後來又分為教育與語言研究、教育科技機構，現在開放大學已經擁有 11 個學院，5 個跨領域研究中心 (The Open University Website, 資料來源 2006/4/18 取自 <http://www.open.ac.uk/about/organise/p4.shtml>)。

控制的通俗教育課程。

當時開放大學的教育研究學院開設為期八個月的課程組，課程名稱為「課程：脈絡、設計與發展」，此亦為該課程使用的專書名稱，由 Hooper (1971) 編著，納入史學家、社會學家、心理學家、哲學家、課程設計者與教育工學家的著作所共同編成的上課用書。該課程唯一缺憾是缺乏專業哲學家與課程專家 (Harris, 1977)，其課程研究包括三個範疇：課程原理、課程設計、課程實施。首先，其「課程原理」關懷旨趣並非應然面的原理原則，而是試圖回答「為什麼我們學校會有目前正在使用的這種課程？那是怎麼來的？」這個問題關心的其實是歷史與社會學的問題。其次，「課程設計」並非只是關懷課程宗旨、目標、策略、伎倆、方法、技術、評鑑、統合，而是試圖回答「我們現在應該如何設計課程？如何在需求分析與教師自主間尋得緊密關係？」這個問題關心的其實是哲學的問題。「課程實施」並非只是關懷技術性的課程實踐面，而是試圖回答「我們如何能實施我們所認為必須的改變？」也就是課程革新的方法，以及革新限制的各種形式，這個問題關心的其實是政治經濟問題 (Harris, 1977)。

英 國 開 放 大 學	1.自然科學院					
	2.社會科學院					
	3.科技學院					
	4.數學學院					
	5.藝術學院					
	6.教育學院			1.教育社會學		
				2.教育心理學		
				3.教育行政管理		
	4.課程研究			1.課程原理	為什麼我們學校會有目前正在使用的這種課程？那是怎麼來的？	關注歷史社會學問題
				2.課程設計	我們現在應該如何設計課程？如何在需求分析與教師自主間尋得緊密關係？	關注哲學問題
			3.課程實施	我們應如何才能實施我們認為必須改變的課程？	關注政治經濟問題	

圖 1. 英國開放大學學科領域表

開放大學主編了許多經典之作的上課用書，在課程理論方面，Golby、Greenwald 與 West (1975) 主編《課程設計》作為開放大學課程組上課用書，收集教育、課程與教學的經典理論文章如 Young〈知識組織課程〉、Williams〈長期革命〉、Pring〈失控的知識〉、Phenix〈意義範疇〉、Freire〈受壓迫者教育學〉、Dewey〈課程與孩童〉、還有

Piaget、Eisner、Schwab、Hirst、Bloom、Bruner 與 Skilbeck 等學者的著作。在課程政治學方面，Harris、Lawn 與 Prescott (1975) 編著《課程革新》也是開放大學的上課用書，收集課程革新學者 Owen、Nisbet、Goodlad、Fowler、Jackson、Becker 與 Hoyle 等，以及 Bernstein 著名的〈開放社會，開放學校〉一文。Booth、Swann、Masterton 與 Potts (1992) 編著《教育中多樣性的課程》是開放大學配合“Learning For All”教育政策的課程用書，屬於多元文化教育課程，提供所有學生多樣性的教育內容，包括 AIDS 的瞭解。Moon 與 Murphy (1999) 編著的《脈絡中的課程》是開放大學提供碩士學位的課程用書，討論課程與評鑑發展的歷史、政治、社會與文化影響因素。上述開放大學所編著的課程研究用書，多為哲史社會學的取向，重視脈絡化的課程研究。

(三) 全國教育研究基金會的課程編著

全國教育研究基金會 (National Foundation for Educational Research; NFER) 的課程編著用書較為實用性，多為課程工學取向，例如 Cane 與 Shroeder (1970)《教師與研究》調查英國教師對教育研究的想法，教育研究成果對他們的影響與效用，發現教師與研究之間的鴻溝，多數教師對著名教育家的作品不熟悉，教育系統中的校長與教師特別需要教育研究，「教師與訓練」的研究被列為第一優先。Taylor 與 Tye (1975)《課程、學校與社會：課程研究導論》以及 Taylor 與 Richards (1979) 編著的《課程研究導論》，其內容包含課程與價值、課程目標、課程評鑑、課程理論、課程發展、課程革新、課程研究。

(四) 學校委員會的課程編著

學校委員會 (Schools Council) 所著手進行的課程研究編著多為實地研究的成果集。例如，全國教育科技委員會 (The National Council for Educational Technology) 出版 Taylor (1970) 編著的《教師即管理者》，澄清教育目的 (aims) 與行為目標 (objectives) 的分野，教育目的是關於教育哲學的根本理念，行為目標是關於可觀察的行為改變。過去教師的工作關注班級學業成就評鑑，近年來才開始高度關切個體行為結果。Schools Council (1973) 著手進行課程發展田野調查，出版《課程發展中的評鑑：十二個個案研究》，以及《中學全課程》(Schools Council, 1975)。此外，Tawney (1976) 編著《現今課程評鑑的趨勢與啟示》也是學校委員會評鑑小組歷經七年的研究，每年聚會三次討論課程發展與課程評鑑的問題與爭議，並舉辦研討會。Schools Council (1983) 出版的《小學的實踐課程》則是特別為小學老師所編著非常詳細的小學實踐課程，包括小學課程目標、科學、數學、語言與素養、個人與社會發展、美學教育、議題連結、評鑑、組織等。

（五）學者編著

除了上述課程研究機構或是委託研討會所進行的課程編著之外，英國歷年來學者匯集相關領域的課程研究集結成書的課程編著亦相當多，其多為結合理論與實踐的課程研究，例如 Whitfield (1971) 主編的《課程學科》是英國劍橋大學教育系教授主編，呼籲「課程在危機中」，並結合英國各大學的學科專家，收集了道德教育、宗教教育、英文、歷史、地理、現代語言、數學、物理、化學、生物、藝術、工藝、音樂、體育等專文討論學科課程，可說是為教師(for teachers)所編著的課程用書。Walton 與 Welton (1976) 主編的《合理的課程規劃：四個個案》主要是英國課程理論家 Jack Walton 與英國社會學家 John Welton 的對話，蒐集小學、中學、綜合學校與大學共四個個案，討論課程發展的實踐過程。此書整合了不同教育階段的實地研究發展成課程規劃理論。

1980 年代起跨國經驗與文化研究已經融入課程研究，提供了課程研究的批判反思。Lawn 與 Barton (1981) 主編的《再思課程研究》結合英美經驗，對於課程研究提供激進批判的審視，包括從馬克斯主義與現象學取向來看課程困境、個人與群體、教師與國家之間的動態關係，收集英國課程學者 Witty、Davis、Reid、Walker、Golby 以及美國課程學者 Pinar、Grumet、Apple 等著作。多元文化與跨文化的思潮對於課程研究的衝擊，反映在 Verma 與 Pumfrey (1994) 主編的《小學跨課程脈絡主題與層面》一書中，主要是配合國定課程的“Education for all”政策，屬於多元文化教育課程。Moyle 與 Hargreaves (1998) 主編的《小學課程：國際觀點的學習》也是介於孩童需求與社會要求之間的教育張力，從跨文化的觀點（南非、日本、美國、澳洲、香港）來重述小學課程的重要觀點與內涵。

綜上所述，在英國課程研究的書籍編著方面，研討會所編的課程書籍範圍較廣，涵蓋課程工學、課程政治學、課程社會學、課程史、課程哲學等；開放大學所編的課程用書性質較為理論，多為哲史社會學取向，強調歷史、政治、社會與文化的脈絡；全國教育研究基金會與學校委員會所編著的課程書籍較為實用，多為實地研究成果，可作為學校教師參考手冊；有心學者的課程編著則重在學術發展，結合實地研究發展成課程理論。

二、英國課程研究專著分析

英國課程研究專著同時有著行為科學取向與人文科學取向的雙重關注，茲根據上述分析軸線將課程研究層面分為課程工學、課程政治學、課程理論三方面來討論。

(一) 課程工學

課程工學意指技術層面的課程研究，其技術層面包括課程目標、課程設計、課程組織、課程評鑑、課程統整。例如，Nisbet (1957) 提出的課程目標包括能夠適應環境，需具備技能、文化、職業、休閒的公民素養；增進個人成長需具備體能、美學、社交、精神、智性、與道德。Wiseman 與 Pidgeon (1970)、Hamilton (1976) 均關注課程評鑑的議題。Nicholls 與 Nicholls (1978) 指出課程規劃需考量課程目標、內容、方法、評鑑，並需顧及不同情境。Barnes (1982) 則強調課程研究除了課程評鑑之外，尚須重視課程統整與學校本位課程發展。McCormick 與 James (1983) 則在學校課程評鑑的技術層面上強調目標策略、計數及其使用。從以上關注課程工學的研究中可以發現教師地位被置於無脈絡的課程研究中，也就是遵循著既定的、規約觀點 (received, normative perspective) 的課程意識型態 (Eggleston, 1977)。

(二) 課程政治學

課程政治學意旨影響課程的各種權力範疇的運作與操弄，涵蓋層面包括課程改革、課程發展、課程管理、國定課程、課程協調、課程政策。這些層面屬於社會學的關注，反映出時代潮流與官方政府的政治壓力。Richmond (1971) 開始討論課程管理的內幕運作；Cave (1971) 提出課程改革與教育工學、螺旋課程的配套措施；更有許多學者如 Owen (1973)，Shipman、Bolam 與 Jenkins (1974)，Stenhouse (1975) 紛紛提出因應社會情境的課程發展模式並強調課程革新之重要內涵。Becher 與 Maclure (1978) 更是明白指出課程變革的政治學範疇，強調課程是個反映大眾控制的機制。在政治學範疇下，協調成了課程研究的重要主題，例如 Weston (1979) 的《中學課程協調之研究》。各種權力範疇得以介入課程領域，於是時代潮流迫使課程必須進行革新，Jeffcoate (1979) 的多元文化課程與 Hicks (1981) 的多元族群課程正反映出時代潮流下的課程改革。Holt (1980) 提出「全課程」，強調課程研究還需探討知識意識型態文化、學科本位課程式的課程管理，這些討論均屬於《學校課程政治學》(Lawton, 1980) 的範疇。這一連串脈絡化的課程研究發展，到了 1988 年實施國定課程後，更是受到政治主導，例如 Barber (1996) 討論國定課程，Wragg (1997) 討論立體課程 (Cubic Curriculum)，Coulby (2000) 討論課程的中央集權化、大學教育與學校教育產出同質性知識、國家與知識的關係。這種種關注課程政治學的研究，顯示教師地位被期待置於有脈絡的課程研究中，也就是轉向反身性觀點 (reflexive perspective) 的課程意識型態。

(三) 課程理論

課程理論意指關注課程學理的論述研究，其層面可包括課程科學、課程哲學、課程史學、課程社會學。課程科學以 Wheeler (1967) 行為科學取向的課程理論為要；課程哲學如 Kerr (1968) 集合大師之作論哲學、史學、心理學、社會學對課程研究的貢獻，Hirst (1974) 從博雅教育與知識本質來談論課程知識形式與意義範疇；課程史學以 Goodson (1988) 為主，他從教師生命史研究來關注課程變革的微觀政治學與學科課程史。

課程社會學是英國課程理論中著述最多的一環，以知識社會學理論與文化理論為主。強調課程文化理論之取向者以 Dennis Lawton 為首，關注社會階級與知識社會學的課程研究，他早期著作源自 Bernstein 的社會語言學符碼理論。其主要著作如《社會變遷，教育理論與課程設計》(Lawton, 1973) 與《階級、文化與課程》(Lawton, 1975) 均主張學校應使用「共同課程」(common curriculum)，因為共同課程實質上會反映共同的文化。文化取向在 1980 年代的發展使得許多課程學者開始倡導共同課程，例如 Hargreaves (1982) 以社區研究和藝術表達為共同核心，使所有學生都能夠發展自己個人的專長興趣，他採取結構功能論的社會學觀點期望產生一種共同公民意識。Bantock (1980) 則特別關注後半段勞工階級學生，認為一個真正民主的課程應該接受人類多樣性的事實，能夠容納勞工階級文化。

強調知識社會學取向者以 John Eggleston 為開端，關注課程知識政治與社會控制，Eggleston (1977)《學校課程社會學》是唯一以課程社會學為名的專書，特別關注社會如何定義知識，他重新將課程定義為：

回應知識社會觀的學習經驗，這些知識可能並不完全被學生或老師所闡述或接受。課程社會學要研究的範疇包括不同的課程如何被分類？課程內容、方法與評鑑是如何形成的？如何被選擇、分配、傳遞、評鑑？這些範疇如何被合法化？在課程決定時形成的衝突？(頁 21)

Eggleston (1977) 認為課程決定時會產生三種衝突：知識定義的衝突、知識分配的衝突、知識評鑑的衝突，他根據決定課程知識定義、分配、評鑑之主導權強弱將課程決定團體依序分為：政治專業菁英、當局官員督學、教師或課程發展組織專業出版者、家長學生。此外還有 Marsh (1997a, 1997b) 專論課程與意識型態的關係；Young (1998) 從未來課程學術職業分化的議題切入談論新教育社會學、課程社會學與師資培育課程的發展。

上述分類不免有範疇重疊的部份，例如「課程政治學」與課程社會學中的「知識

政治」在權力運作與控制的概念上有所重疊，但是基於課程政治學所囊括的範疇主要是分析課程改革與實施過程中的運作操弄，而知識政治主要是分析課程實施之前的知識與課程意識型態之發展。二者之區分也在 Kelly (1999) 對課程研究的分類曾討論過。Kelly (1999) 《課程：理論與實踐》將英國課程研究分為四個重點來剖析。重點一是課程變革與課程控制，討論課程發展即教師發展。重點二是透過各種評鑑對教育直接進行政治控制，包括學生評量 (pupil assessment)、課程評鑑 (curriculum evaluation)、教師評鑑 (teacher appraisal) 與學校績效 (school accountability)，儘管目前的趨勢是走向簡化的全國性學生大考評鑑，但是為了維持教師專業，教師仍應審慎實施複雜性評量並能對官方政策與教學實踐進行批判反思。層面三是課程的政治化，主張重訂課程的政治目標。層面四是知識、意識型態與課程的發展，主張無論 Tyler 目標模式或 Stenhouse 過程模式，都在智性上或政治上與意識型態脫離不了關係。因此，課程研究需要探究「知識政治學」(the politics of knowledge) 以便關注人類知識的本質、知識分配的途徑、知識如何受到政治目的或社會控制的操弄。在意識型態層面的關懷上，課程研究不得不採取後現代主義取向，關注教條主義的危險、知識宣稱的效度、意識型態宰制的政治危險。

綜上所述，本文綜合分析英國課程研究專著書籍，歸納出課程研究的三個主要範疇：課程工學、課程政治學、課程理論（課程科學、課程哲學、課程史學、課程社會學）。將課程研究進行學術範疇的切割必然無法完全，多有重疊，但為了便於分析，此為分類必然之限制。同樣地，教師在這些不同課程研究範疇中的角色與地位多少也有重疊但定有相當程度的差異，例如，課程工學範疇允許教師較毋須關心教育脈絡；課程政治學範疇使教師較需反身看待所處的社群；課程理論取向內涵豐富變異較大，可同時從鉅觀的社會結構與微觀的教師內部思維著眼。

肆、課程研究的未來路徑：歷史與文化取向的啟示

本文以編年史方式呈現英國課程研究的機構發展與學術發展，從中觀察其課程研究的未來路徑，並提出對台灣發展課程研究的啟示。

一、課程研究的未來路徑

本文發現英國課程的學術研究與機構實務上有著立場上的衝突。綜觀英國課程機構的發展，整體而言，研究重點圍繞在發展學科教材，提升各類教學方法，確立教育目標，發展考試系統；從中可發現掌握教育專業的權威層級已經從教師本身轉變成國家控管，這樣的變遷中看出教師專業地位的削弱，為了提升國家競爭力逐漸走向市場導向與辦學績效。至於在英國課程學術發展方面，整體而言研究重點涵蓋課程知識的總體範疇：課程工學、課程理論與課程政治學，其中課程理論的研究成果特別豐碩，而其發展走向從課程工學與課程理論中的課程科學、課程哲學、課程史學，到近期蓬勃發展的課程社會學與課程政治學，後者主要是受到國定課程的影響，使得學者紛紛反省課程制訂背後的意識型態，儘管由於時勢所趨無法脫離課程工學的技術分析，但學術發展期待教師超越課程工學的技術性範疇，發展更具批判取向的教師專業。

因此，在英國課程研究的發展中，教師地位徘徊在績效訓練與批判研究間的擺盪。從其機構發展可以看出逐漸走向市場導向的課程政策對績效責任的要求，期待教師訓練以提升全國競爭力達到最佳教學效益，但如此一來教師可能失去專業自主地位，造成重績效訓練而輕學術發展。從其學術發展則可看出其課程研究比較著眼於教師專業取向，期待教師自行發展批判研究以拓展多元層面的課程研究，但如此一來恐又落入諸子百家爭鳴莫衷一是的境地，難以評估教學品質與教師專業。究竟課程研究應走向何處？

Kelly (1999) 對英國課程研究呼籲五個研究本質，頗能呼應本文所歸納其特別強調課程理論、課程政治與教師專業批判取向，分述如下：

- (一) 課程研究應自為目的，不該成為心理學、哲學、社會學的分支。這也回應了本文分析 1970 年代英國開放大學的組織中並沒有課程理論專家的缺憾，當時的課程學者多是對課程設計有興趣的教育社會學家，課程研究不該只是這些學科的分支。
- (二) 課程理論猶如課程實踐般重要，此點符合本研究發現英國課程研究論著集中在課程理論部份。Kelly (1999) 指出課程研究係由內而發 (from the inside) 重視的是教育實踐的本質與教室實體；哲學、心理學、社會學研究係由外切入 (from the outside) 重視教育實踐的效果與價值以及潛在課程的副作用。所有實證研究只能提供描述性 (descriptive) 建議，不能提供教師規範性 (prescriptive) 建議，規範性原則應由教師自行決定而非由研究專家決定。

- (三) 課程不應是應用科學，因為科學取向對課程實務有害並可能在理論上誤導。教育是一種無法追求確定性的人類活動，所有關於道德與美學的價值都無法用科學知識的確定性來追求（後現代主義—不確定性）。如果沒有所謂的教育科學，也就沒有所謂科學的顛撲不破的教育基礎，那麼，我們就得了解所有教育規範反映出課程設計者的偏好、價值與意識型態。這些人有必要為自己所提供的觀點提出論證，否則就是一種灌輸或是權威的濫用。因此，誠如本研究歸納課程社會學與課程政治學中的意識型態研究對於課程研究非常重要。
- (四) 課程研究需超越方法論。重視哲理（why）如同重視方法（how），課程問題本質上是道德的（moral）實務問題而非技術性問題，就好像教育不僅意指教學或知識的傳授，而是隱含著價值觀。評估任何課程計畫或實踐，不僅應了解課程計畫或革新的技術性，而且更需要具備察覺潛在價值與課程假設。如同本文指出教師應該超越技術性的課程工學取向，發展課程社會學與課程政治學以便超越非批判性、價值中立、對教育價值沒有疑問的窠臼。Kelly（1999）指出近來許多課程研究很重視方法論，但傳統的方法論對「為什麼」這個問題探討不夠深入，課程理論與實踐的研究需要更深入的探討這樣的問題，應該將課程研究視為整體進行批判性、分析性的探索，對所有課程設計輿論辯的各層面進行理論/概念/實務/實證的檢驗，對課程理論與實踐進行批判的評估，要超越方法論、同時超越特殊專門學科的調查。
- (五) 課程研究需進行概念分析。對於課程的思考進行概念的澄清是確保理論與實踐一致的基礎，所有概念（如目的、目標、過程、取向、標準、能力、進步、貢獻、一致、評價、判斷、績效、主體）不僅都是在意義上有問題，在意識型態上也都不可能是中立的。這些概念也都不是科學真理或是實證的事實，這樣倚靠所謂實證實驗所發現出來的標準都是目前政策與實踐上主要的智性缺陷。課程研究要問的問題是，這些概念可能意指什麼？暗指什麼？確切表示了什麼？我們還得考慮這些概念的相容性，並如同本文指出應為教師與學生發展一個批判的機制（a critical apparatus）以面對教育政策與課程實施。

綜上所述，英國課程研究的未來路徑是在持續發展國定課程評鑑系統與課程工學技術之餘，更加強調課程學理的基礎與教師專業批判機制的發展，而這些重點的發展都與英國本身的歷史與文化有著密不可分的關係。

二、歷史與文化取向的啟示

本文從對英國課程研究的機構發展與學術發展的分析，發現歷史取向與文化取向是發展課程研究的重要取徑。

- (一) 在歷史取向方面，本文以編年使方式呈現英國課程研究的機構發展與學術發展，發現其課程研究興起於官方機構對於中小學課程用書的關注，在其歷史發展中由於 1970 年代的石油危機、1980 年代提出強調自由選擇與市場競爭的新自由主義的教育政策，藉由正式課程研究機構的成立提升學校教育績效，這也使得課程研究得以蓬勃發展。在正式機構的帶動下，課程的學術專書與專著如雨後春筍地出現，研究範疇涵蓋課程工學、課程政治學、課程理論，其中課程理論囊括課程科學、課程史學、課程哲學、課程社會學。這些理論的發展係從實務發展得來，主要也是歷史以來英國學術傳統奠基於經驗主義，非常重視教師哲學，因此，儘管在課程機構發展教師地位削弱，逐漸流於國家掌控，但由於經驗主義的歷史與專業主義的文化，使得教師在課程研究的發展中仍然能夠扮演教師專業角色，將理論與實務結合。這些對台灣的課程研究將有哪些啟示呢？

英國課程研究的發展路線在「經驗主義」的傳統概念上有始終如一的基礎，其對於歷史的尊崇反映出 Charlton (1968) 所論述的，歷史取向的課程研究關注傳統的價值、強調課程研究中脈絡的複雜性，有助於我們在課程變遷中提高穩定性與秩序性。反觀台灣的課程研究發展，往往在課程變遷的過程中遺失了傳統的價值，課程的變遷與和緩的英國路線不同，沒有傳統做為支撐與穩固的力量，台灣近年來的課程政策顯現出激進的革命精神，從中央集權的統一教科書驟然變革成一綱多本，在這一波波全球化衝擊下，受到西方思潮的影響劇烈，卻無法掌握自身歷史以來的核心價值。因此，台灣的課程研究需要進行「歷史取向」的分析，以掌握適合自身歷史的發展路線。

- (二) 在文化取向方面，英國的課程研究具有當地文化特色，其課程機構的設置實則以地方性為主，例如本文所描述的劍橋郡課程發展中心之特色，強調結合當地劍橋大學、藝術科技學院及教育學院的大學師生以及當地中小學師生之合作，每個課程機構均具有地方性文化特色，強調當地教學場域的特殊性。這對台灣的課程研究也有相當的啟示，不僅在國家級的課程機構應展現台灣本身的文化特色，地方層級的課程機構更是需要結合當地文化特殊性。與其一味地吸收西方課程研究內涵，台灣應該做的是反芻自身的文化取向，再來決定課程研究的

內容。

再以英國的教師專業為例，其課程發展剛好與台灣相反，由於英國的課程理論一向紮根於實務基礎，是從無政府狀態的教師全然自主走向中央控制的國定課程，因此歷史以來普遍的教師文化即具有極高的專業自主性與反身性思考，即便是大學教授或專家群體在建構理論的過程中，與教學現場的教師對話最常見的邏輯是「你的教學哲學是什麼？」因此，在討論教師專業的同時，習於要求教師具備批判與研究能力，需澄清自身的課程哲學與教學哲學，所以教學者也是課程設計者，這些立論皆有其文化基礎。然而，在台灣當代的課程研究，我們經常想要移植英國的論述與想法，卻發現多數教師無法做到「教師即課程設計者」以進行自編教材，這最根深蒂固的原因應該是我們習於權威文化，或許由於我們與英國有著不一樣的歷史，台灣過去始終在中央集權的控制之下，教師多半照本宣科，沒有自身的詮釋，更是不敢稍有批評，對一位長期作為忠於課程執行者的教書匠而言，豈能說改就改，說變就變？

總之，本文的立場並非以探討英國課程研究趨勢來進行移植式的學習，重要的是從英國課程研究的發展中看到課程發展的進程是如何嵌著其歷史與文化而生。缺乏歷史的分析，實則無法瞭解課程發展脈絡的複雜性，因此，如同 Charlton (1968) 拓展傳統概念，我們需要以「歷史取向」瞭解台灣課程發展的生成、變化與脈絡，這還需要深入台灣的教學田野，如同 Stenhouse (1978) 所提倡的以個案研究蒐集更多的課程實踐資料，將課程研究從社會調查的基礎工作做起，以「文化取向」來進行屬於台灣自己的課程研究。

參考文獻

外文部分

- Ball, S. (1990). *Politics and policy making in education*. London: Routledge.
- Bantock, G. (1980). *Dilemmas of the curriculum*. London: Martin Robertson.
- Barber, M. (Ed.). (1996). *The national curriculum: A study in policy*. Keele: Keele University Press.
- Barnes, D. (1982). *Practical curriculum study*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Becher, T., & Maclure, S. (1978). *The politics of curriculum change*. London: Hutchinson.
- Booth, T., Swann, W., Masterton, M., & Potts, P. (Eds.). (1992). *Curricula for diversity in education*. London: Routledge.
- Cairns, J., Gardner, R., & Lawton, D. (Eds.). (2000). *Values and the curriculum*. London: Woburn Press.
- Cane, B., & Shroeder, C. (1970). *The teacher and research*. Bootle: NEFR.
- Cave, R. G. (1971). *An introduction to curriculum development*. London: Ward Lock Educational.
- Charlton, K. (1968). The contribution of history to the study of the curriculum. In J. F. Kerr (Ed.), *Changing the curriculum* (pp. 63-78). London: University of London Press.
- Coulby, D. (2000). *Beyond the national curriculum: Curricular centralism and cultural diversity in Europe and the USA*. London: RoutledgeFalmer.
- Eggleston, J. (1977). *The sociology of the school curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Eisner, E. W. (1971). *Confronting curriculum reform*. Boston: Little, Brown.
- Golby, M., Greenwald, J., & West, R. (Eds.). (1975). *Curriculum design*. London: The Open University Press.
- Goodson, I. F. (1988). *The making of curriculum*. London: The Falmer Press.
- Hamilton, D. (1976). *Curriculum evaluation*. London: Open Books.
- Hargreaves, D. (1982). *The challenge for the comprehensive school*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Harris, A. (1977). Curriculum studies at the Open University. *British Journal of Educational Studies*, XXV(3), 211-224.
- Harris, A., Lawn, M., & Prescott, W. (Eds.). (1975). *Curriculum innovation*. London: The Open University.
- Hicks, D. W. (1981). *Minorities: A teacher's resource book for the multi-ethnic curriculum*. London: Heinemann Educational Books.
- Hirst, P. H. (1974). *Knowledge and the curriculum: A collection of philosophical papers*. London: Routledge & Kegan Paul.
- History of Education Society (1971). *The changing curriculum*. London: Methuen.
- Holt, M. (1980). *Schools and curriculum change*. London: McGraw-Hill.
- Hooper, R. (Ed.). (1971). *The curriculum: Context, design and development*. Buckingham: The Open University Press.
- Jeffcoate, R. (1979). *Positive image: Towards a multiracial curriculum*. Richmond: Writers and Readers Publishing Cooperative.
- Kelly, A. V. (4th ed.). (1999). *The Curriculum: Theory and practice*. London: Paul Chapman.
- Kerr, J. F. (Ed.). (1968). *Changing the curriculum*. London: University of London Press.
- Lawn, M., & Barton, L. (Eds.). (1981). *Rethinking curriculum studies*. New York: Croom Helm.
- Lawson, T., Jones, A., & Moores, R. (2000). *Advanced sociology through diagrams*. Oxford: Oxford University Press.
- Lawton, D. (1973). *Social change, educational theory and curriculum planning*. London: Hodder and Stoughton.
- Lawton, D. (1975). *Class, culture and the curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Lawton, D. (1980). *The politics of the school curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Locke, J. (1998). Wordsworth editions (Ed.), *An essay concerning human understanding*. Chatham: Wordsworth classics.
- Marsden, W. E. (1979). Historical approaches to curriculum study. In W. E. Marsden (Ed.), *Post-war curriculum development: An historical appraisal*. Historical of Education Society Conference Papers, History of Education Society.
- Marsh, C. J. (1997a). *Perspectives: Key concepts for understanding curriculum, 1*. London: Routledge/Falmer.

- Marsh, C. J. (1997b). *Planning, management and ideology: Key concepts for understanding curriculum*, 2. London: The Falmer Press.
- McCormick, R., & James, M. (1983). *Curriculum evaluation in schools*. London & Canberra: Croom Helm.
- Moon, B., & Murphy, P. (Eds.). (1999). *Curriculum in context*. London: The Open University Press.
- Moyles, J., & Hargreaves, L. (Eds.). (1998). *The primary curriculum: Learning from international perspectives*. London: Routledge.
- National Curriculum Council (1989). *National curriculum council consultation report*. London: National Curriculum Council.
- Nicholls, A., & Nicholls, S. H. (2nd ed.). (1978). *Developing a curriculum: A practical guide*. London: George Allen & Unwin.
- Nisbet, S. (1957). *Purpose in the curriculum*. London: University of London Press.
- Owen, J. G. (1973). *The management of curriculum development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- QCA (1999). *The national curriculum handbook for primary/secondary teachers in England*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- QCA (2006). *The curriculum: QCA looks forward*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- QCA (n.d.). *About QCA*. London. Retrieved Apr 9, 2005 from the World Wide Web: <http://www.qca.org.uk/7.html>
- Reid, W. A., & Walker, D. F. (Eds.). (1975). *Case studies in curriculum change*. London and Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Richmond, W. K. (1971). *The school curriculum*. London: Methuen.
- Schools Council (1973). *Evaluation in curriculum development: Twelve case studies*. Basingstoke: Palgrave.
- Schools Council (1975). *The whole curriculum 13-16*. Evans: Methuen Educational.
- Schools Council (1983). *Primary practice: A sequel to 'The practical curriculum'*. London: Methuen Educational.
- Shipman, M. D., Bolam, D., & Jenkins, D. R. (1974). *Inside a curriculum project: A case study in the process of curriculum change*. London: Methuen.

- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Stenhouse, L. (1978). Case study and case records. Towards a contemporary history of education. *British Educational Research Journal*, 4, 21-39.
- Tawney, D. (Ed.). (1976). *Curriculum evaluation today: Trends and implications*. London and Basingstoke: Macmillan Education.
- Taylor, G. (Ed.). (1970). *The teacher as manager*. Councils and Education Press.
- Taylor, P., & Richards, C. (1979). *An introduction to curriculum studies*. Windsor: NFER.
- Taylor, P. H., & Tye, K. A. (Eds.). (1975). *Curriculum, school and society: An introduction to curriculum studies*. Bootle: NFER.
- The Open University Website (n.d.). *How the OU is organized*. Retrieved Apr 18, 2006 from the World Wide Web:
<http://www.open.ac.uk/about/organise/p4.shtml>
- Verma, G. K., & Pumfrey, P. D. (Eds.). (1994). *Cross-curricular contexts, themes and dimensions in primary schools*. London: The Falmer Press.
- Walford, G. (2003). School choice and educational change in England and Wales. In Plank, D.N.& Sykes, G (Eds.). *Choosing choice: School choice in international perspective* (pp.68-91). New York: Teachers College, Columbia University.
- Walton, J. (Ed.). (1971). *Curriculum organization and design*. London: Ward Lock Educational.
- Walton, J., & Welton, J. (Eds.). (1976). *Rational curriculum planning: Four case studies*. London: Ward Lock Educational.
- Weston, P. B. (1979). *Negotiating the curriculum: A study in secondary schooling*. Berks: NFER.
- Wheeler, D. K. (1967). *Curriculum process*. London: University of London Press.
- Whitfield, R. (Ed.). (1971). *Disciplines of the curriculum*. London: McGraw-Hill.
- Wiseman, S., & Pidgeon, D. (1970). *Curriculum evaluation*. London: NFER.
- Wragg, E. C. (1997). *The cubic curriculum*. London: Routledge.
- Young, M. F. D. (1998). *The curriculum of the future: From the 'new sociology of education' to a critical theory of learning*. London: Falmer Press.
- Young, M. F. D. (Ed.). (1971). *Knowledge and control: New direction for the sociology of education*. London: Collier and Macmillan.

英國課程研究發展：歷史與文化取向之啟示

文稿收件：2007 年 11 月 07 日

文稿修改：2009 年 02 月 15 日

接受刊登：2009 年 03 月 20 日

王 雅 玄

The Development of British Curriculum Studies: Implications of Its Historical and Cultural Approaches

Ya-Hsuan Wang

Associate Professor, Institute of Education,
National Chung Cheng University

Abstract

This paper focused on the development of curriculum studies in Britain, aims to trace its source to the institutional development; to explore its fields from the academic development; and to give an analytical path for the future. This study adopts historical approach to review 64 curriculum books published in the UK. The presented literature was contextualised according to different fields by chronology. In conclusion, the official institutions in the Britain have fostered the academic development of curriculum studies, and that the field can be categorized into three parts: curriculum technology; curriculum politics, and curriculum theories. It can be said that British curriculum development was embedded with its history and culture as the most important medium. The implication for Taiwan is that we need both historical and cultural approaches to conduct our own curriculum studies.

Keywords: British curriculum studies, historical approach, cultural approach.

