

高等教育的教學：Schubert 課程旅程觀的啟示

張綉玲*

桃園市文化國民小學教師

*通訊作者：張綉玲

通訊地址：324 桃園市平鎮區文化街 189 號

E-mail: tea-0022@mail.whes.tyc.edu.tw

投稿日期：2015 年 7 月

接受日期：2016 年 5 月

摘要

本文探討 William H. Schubert 的課程旅程觀，目的在釐清 Schubert 課程旅程觀的特性、分析實踐課程旅程觀的方法、說明 Schubert 課程旅程觀帶來的啟示。本文採取理解、解構、詮釋、建構、應用或啟示的五步驟研究方法。結果發現：(1) 課程旅程的展開：課程的開始即旅程的起點，教師扮演如同導遊的功能，帶領學生學習。(2) 課程旅程經驗的豐富性：旅程有一定的路線，教師須善用各種教學法來啟發學生。(3) 課程旅程觀的實踐性：藉由 15 種不同的教學法將課程旅程觀的理論具體呈現出來。(4) Schubert 課程旅程觀帶來的啟示：由於學習旅程在時空上是連續的，因此教育工作者必須重視教育長程的影響，並要充實教育理論，善盡教師責任，應用各種教學法，以豐富學生的學習經驗，發掘未來發展的可能性。

關鍵詞：課程、旅程、教學策略、理論與實務

The Teaching in Higher Education: Revelation from Schubert's Curriculum Journey View

*Karin Chang**

Teacher, Wenhua Elementary School, Taoyuan City

*Corresponding author: Karin Chang

Address: No. 189, Wenhua St., Pingzhen Dist., Taoyuan City 324, Taiwan (R.O.C.)

E-mail: tea-0022@mail.whes.tyc.edu.tw

Received: July, 2015

Accepted: May, 2016

Abstract

Here we discuss William H. Schubert's practicing of the curriculum journey view. The purposes are to clarify the features of Schubert's view of curriculum journey, to analysis its methods of practice, and to describe its revelation. We take a five-step research method, namely, understanding, interpreting, deconstructing, constructing, and applying or revelation. We find that Schubert's view of curriculum journey includes: (1) The development of the curriculum journey: the beginning of the curriculum is the starting point of the journey, teachers enact the director, who must possess the related knowledge of this curriculum and may carry the students to learn. (2) The amplexness of the experience in curriculum journey: the journey is along a definite way, teachers apply various teaching method to excite the student to learn, join the learning and then learn happily. Schubert gave 15 teaching strategies to enrich the journey. (3) The practice of the curriculum journey: from the beginning to the end is a continuous transformation of space also the time is going on, it is a part of the living journey connecting with the lives past and influence the live and experience of the future. (4) Its inspiration: because the time-space of the journey is continuous, an educator must put emphasis of the influence on the long journey of education, he must not only to fulfill the education theory, establish education philosophy of his own, but also to amplify various learning experience and find out the possibility of development in the future for the students.

Key words: *curriculum, journey, teaching strategy, theory and practice*

壹、前言

高等教育具有培育人才、促進社會進步的重要功能，其發展良窳攸關國家的競爭力，故世界各國無不致力於高等教育的投資與品質的提升，以厚實國家人才根基（王令宜、吳清山，2010，頁3）。臺灣高等教育近十年來產生急遽變化，其中，大學的定位從傳統的菁英教育轉為大眾教育，意味著大學教育已經從象牙塔走到世俗社會，必須因應市場需求及經營績效，並強調教授論文產出、全球評比、大學校務評鑑、學生授課內容標準化、畢業生能力結合市場導向等（林適湖，2011，頁18）。然則，臺灣高等教育數量供過於求，大學人數過度成長，大學由菁英教育變成普及教育，因為量的擴張導致質的低落（王嘉陵，2011，頁59）；加上大學存在「重研究、輕教學」之風氣，導致高等教育發展衍生一些問題，成為我國高等教育發展的隱憂（吳清山，2011，頁242）。

實際上，大學教育肩負有教學、研究與服務三大任務，其中以教學為最重要；為了達成大學教育的目的，大學教師理應負起大學教育的責任，回歸教學研究，提升優良教學品質與學術聲譽，扮演著學生的促進者、引導者、輔助者的角色，培養學生主動學習的求知精神與解決問題的能力（徐式寬、岳修平，2003，頁64-65），以求在量的擴張下，達到質的保證。高等教育改革學者 Ernest Boyer 於1990年指出，學術工作的定義應是一種多面向的工作，包含知識的探索、融合、應用與教學，其中又以教學活動為最有成效與價值的學術活動；McKeachie 等人研究高等教育教學績效模式發現，影響大學辦學品質的關鍵因素為教學任務與教學方法，而這二項因素正是大學教師的職責所

在（吳京玲，2009，頁83、89）。為追求大學卓越，教育部於2005年實施「獎勵大學教學卓越計畫」，以導引大學重視教學品質、提升學生專業能力；於是各大學乃建置教學支援系統，辦理教師教學專業研習，以提升教師教學能力（楊朝祥，2009，頁19、21）。

大學教師通常具有一定的專業知識，如何將專業知識有效傳遞給學生，則是一門學問；基本上，有效的教學有助於提升學生學習成就，如何讓每位教師都能成為有效的教學者，應是高等教育必須重視的議題（吳清山，2011，頁257）。更何況今日面臨少子化的危機，各大學都卯足全力提高其教育競爭力，期待招收足夠的學生數。而教育競爭力的第一層次就是以學習者為競爭的基本單位，亦即學生學習成就的高低就是核心能力的展現（張媛甯，2006，頁80）。至於學生學習的成就，則有賴教師教導與學生學習的契合。可以說，教學成果對高等教育的成敗有重大影響，尤其教學品質如果不高，將會影響學生的學習結果（簡瑋成，2011，頁169），註記了大學的教育競爭力，因此高等教育的教學實不容忽視。

本文借鏡 William H. Schubert 課程旅程觀的實踐，以其厚實的課程觀點、豐富的教學方法，提供高等教育教學實例。Schubert 任教於芝加哥的伊利諾大學（University of Illinois at Chicago, UIC），先後擔任二屆該校課程與教學系主任（1990～1994、2003～2006），且曾榮任教育教授協會（Society of Professors of Education）、Dewey 學會（John Dewey Society）、和課程史研究學會（Society for the Study of Curriculum History）的會長，並擔任過美國教育研究協會（American Educational Research

Association [AERA]) 分會的副會長¹。《課程：觀點、派典和可能性》(*Curriculum: Perspective, Paradigm, and Possibility*) (1986) 一書使他成為知名的課程教科書作者，身為伊利諾大學課程研究的領導人，Schubert 致力於促進科目、學生與社會需求間的平衡，強調學校外的課程、關切學生的校外經驗²。此外，在芝加哥地區學校效能委員會 (Chicago Area School Effectiveness Council) 的贊助下，Schubert 主持芝加哥地區幾百所學校和學區進行的「教師智慧計畫」(Teacher Lore Project)，提供行政、督學、教師、專業機構和聯合代表的研習，並邀請教師分享從教學經驗所得的知識，鼓舞教學³，進而提升理解和解釋教師教學經驗與實踐的重要，並從該計畫衍生出超過 25 篇的博士論文⁴。

根據 Schubert (1992a) 的定義，教師智慧 (teacher lore) 指的是教師的知識 (knowledge)、觀念 (ideas)、洞見 (insights)、情感 (feelings) 和理解 (understandings)，它描繪和解釋教師慎思 (deliberation) 和反省 (reflection) 的方式，它刻畫行動中的教師，也是教師的故事。Schubert 更於 2003 年寫就 “The curriculum-curriculum: Experiences in teaching curriculum”⁵ 一文，以課程旅程的隱喻方式，呈現出他在伊利諾大學教

授課程研究所運用的教學策略，以及伴隨策略發展的內在省思 (Schubert, 2008b, p. 42)。其同時結合理論與實務，化二者合一的實踐行動，不僅呈現出他的教育哲學觀和教師智慧觀，更不言而喻地展現 Schubert 追隨 Dewey 教育哲學的實踐，刻畫出他在高等教育教學的實踐行動。因此，本文以 Schubert 能夠完成高等教育的教學、研究與服務三大任務，借鏡他所實踐的課程旅程觀，提供我國高等教育的教學實例，是適切的。

基於上述，本文的研究目的有三：

- 一、釐清 Schubert 課程旅程觀的特性；
- 二、分析 Schubert 實踐課程旅程觀的方法；
- 三、說明 Schubert 課程旅程觀帶來的啟示。

貳、文獻探討

根據《牛津英語字典》(*Oxford English Language Dictionary*)，課程的英文字 “curriculum” 借自於拉丁文，原來係指希臘羅馬時代供兩輪戰車競賽的跑道 (a race course used by chariots)，今日我們所使用的「課程」一詞則是一種隱喻 (Beane, Toepfer, & Alessi, 1986, pp. 28-29)。以語言學字根 “currere” 來譬喻課程，課程是如同跑馬道上的活動 (楊龍立、潘麗珠, 2005, 頁 9; Schubert, 1986, p.

¹ 見 Schubert (2008a)。Schubert 在文章中也指出，他作為美國教育研究協會 (AERA) 的會員已經超過 30 多年。推估起來，應該是在他踏入教育界後就加入該協會。

² 見 Brown、Mir 和 Warner 於 1996 訪問 Schubert 的專文，頁 343。

³ 見 Schubert (1991, p. 208)。該計畫每年舉辦四次的研習，提供芝加哥地區教育工作者討論想法、分享實務、展現學校改善的進取精神。

⁴ 見 Schubert (2008a, p. 3)。Schubert 表示，此計畫是由他和研究生共同發展出的。

⁵ “The curriculum-curriculum: Experiences in teaching curriculum” 一文，原刊於 *Curriculum & Teaching Dialogue* 2003 年的期刊上，後來收錄於 Stern 和 Kysilka 主編的 *Contemporary Readings in Curriculum* (2008) 書中。

26)，學習宛如走在小路上，是在一個旅程中（Schubert, 2009, p. 43）。於是，課程就成為教師帶領學生由 A 點到 B 點，意即由學生的已知，到所要學習課程的目的地；但是由 A 點到 B 點的路徑並不明顯，而且學生要習得新技巧和新訊息，更要徹底的轉化思考和學習（McGonigal, 2005）。

Kliebard（1975）提出課程的旅行隱喻（the metaphor of travel）⁶，他認為，課程是一段特定路線，在此路線上，學生在有經驗的嚮導指引下旅行；每位旅行者受旅程的影響不同，因為它受到旅行者的個人偏好、智能、興趣、意圖所影響，也受到路線的樣貌作用所影響；此種變異既無可避免，且是奇妙和吸引人的；因此必須努力去規劃行程，以便使旅程盡可能的豐富、迷人且難以忘懷。Kliebard 的旅行隱喻提出導遊的重要性，也指出旅程的變異豐富性格，唯 Kliebard 針對課程設計，所以強調行程（即課程）規劃的重要。

旅程的主體若說是導遊，他要帶領旅遊者從一地到另一地進行旅行參觀，時間上大致上多為幾天到十幾天，雖然最後回到出發地，但是旅遊者因著個人的感受與需求不同而有各自的收穫。課程的主體若說是教師，則在一學期或一年中，他要帶領學生進行教學指導，讓學生在知識上增長。課程的主體若說是學生，則在一學期或一年中，他要在教師教學指導，學習新知、吸收知識。在這個概念上，課程旅程具有空間性和時間性。所謂空間性，指其在某一地點中採取了某種教與學的行動；所謂時間性，指教學行動或學習歷程需要

時間；當空間性和時間性不斷交會進行，指出教導與學習的多樣性、教與學時間的長期性；教學策略可能是三種、五種或更多種互相變換使用，學習方式就顯得多元；課程可能是一學期、一年。或者同一門課程也許開了好幾年，由於對象的特質不同、學術研究旨趣的變動，教師個人的知識、想法、理解和反省，加上與學生的互動，其所使用的教學行動也會有所修正和創新。而對學生來說，因著不同的教師風格與課程內容的關注點不同，學習所得就各有特質與內涵。

有關使用旅程隱喻的研究，主要集中在學習旅程或教學旅程的歷程研究。例如，陳雅琳（2008）從社會認知理論之三元交互決定論和自我調整學習理論來探討四位華語學習者的學習旅程；朱蓮竹（2011）敘述他在教導青少女性別教育的教學旅程；Goldstein（2005）利用英雄旅程的譬喻來引導和鼓勵師資生學習勝任教學工作，Hashey and Connors（2003）以互惠教學的四步驟模式進行閱讀教學旅程。Schubert 的文章則從課程旅程入手，同時重視學習與教學的共時性與異質性，有別於一般，是以本研究以之為研究對象。

參、研究方法

畢恆達（1995，頁 252）指出，研究方法絕非純屬技術性的操作，也不是將一成不變的公式透過固定的操作程序直接套用到任何對象上的做法，而是每個研究者要針對其研究現象的獨特性、問題的界定、研究的旨趣等，發展出一套最恰當的方法。因而，本文在研究方法上，採用上

⁶ 雖然 Kliebard 在文章標題上“Metaphorical roots of curriculum design”採用課程設計（curriculum design）的字眼，但在內文中則直指「課程是」（the curriculum is）產品、生長與旅行（production、growth、travel）等三種隱喻。

述畢恆達的主張，並不以特定公式套用於研究對象上，而是依照研究的需要，發展出一套最恰當的研究方法。本研究大致上一部分採取詮釋學的方法，試圖透過理解與詮釋來解讀 Schubert 的文章；另一方面，為了對文章進行解讀，在理解與詮釋之間，我們還採取解構文獻的分析方式。而當詮釋完成之後，我們乃能建構出新意義，從而提出對課程旅程觀的應用，也就是從中得到的啟示。因此本文的五個步驟研究方法，即理解、解構、詮釋、建構、應用或啟示。以下進一步說明。

一、理解

根據 Schleiermacher 的看法，理解乃是「再經驗」(re-experience) 作者的心智過程 (畢恆達, 1995, 頁 226)。也就是說，作者將自己的經驗與想法形諸於文字，形成文本。吾人閱讀作者的文章，等於嘗試瞭解作者的想法與經驗，理解的過程就是一種重新經驗文本作者寫作的心路歷程。本文的研究方法首先就是對 Schubert 的文章進行理解，但是我們只能透過文字來理解。為了彌補單篇文章的限制，我們也收集 Schubert 的相關文章，以便對於 Schubert 的思想內涵與教育實踐和主張，有較廣延的認識。因此，這裡所謂的理解，不僅包含對作者文章的理解，也包含對作者相關思想的理解。

二、解構

解構的目的是為了進一步的詮釋，解構不是單一的活動，它必須伴隨著分析。分析，是一種對對象的檢驗以便發現它是什麼、它如何運作；進行分析必須先將對象分解為許多成分，再檢驗這些成分，區辨其屬性和特質 (Corbin & Strauss, 2008, p. 46)。因此，解構是對作者提出的觀

點或主張進行一種整理的活動；同時，解構來自理解，有了前面的理解，才能對作者的思想內涵解構為許多要素。所謂「方法就在理解之中，而不是外在於所有理解而存在的操作程序」(畢恆達, 1995, 頁 252)，就是這個寫照。本文的第二個研究步驟就是對 Schubert 的文章進行解構，也就接續著理解而來的活動。當我們對 Schubert 的課程旅程觀有了認識之後，我們才能將 Schubert 對課程旅程觀的內涵、實踐方法與特性進行整理說明。

三、詮釋

詮釋是研究的核心活動，它是用以解釋主題或概念的內在邏輯 (internal logic)，沒有詮釋，就沒有意義 (Flick, 2014, p. 375)。詮釋的歷程是一種循環的歷程，它涉及部分與整體的互動 (畢恆達, 1995, 頁 226)，最後達到「視域的融合」(fusion of horizons) (葉文傑, 2006, 頁 11; 畢恆達, 2008, 頁 24; Gadamer, 1975/2006, p. 367)。詮釋的歷程是一種部分與整體的互動，亦即我們在解構之後，在對作者提出的觀點整理之後，我們將解構的各部分進行詮釋。詮釋的方式是依照整體理念而進行的，或者說整體是一種主概念，部分是主概念下的次概念，次概念都是環繞著主概念來展現其內含，使得詮釋的歷程是部分與整體不斷來回印證說明的關係。本文的第三個研究步驟就是進行詮釋，也就是在解構之後，對 Schubert 提出的課程旅程觀內涵各部分加以詮釋；各個單一內涵則是從課程旅程觀的整體出發，使部分與整體聯繫，部分是整體概念的具體表徵。

四、建構

詮釋的結果是為達到「視域的融

合」，建構出新意義。視域，指從一特定的角度所看見的整個視野，視域是有限的，也是開放的；在詮釋中，我們與文本互動，形成了詮釋的語言，其視域得到融合與轉化，變得更豐富（畢恆達，1995，頁 229）。Gadamer（1975/2006, p. 304）指出，「視域」是需要的，它是更寬廣的視野，可以使吾人不會移情（empathy）到他人的觀點中，也不會使得自身的標準從屬於他人的標準之下；「視域」使得吾人能夠提升到更高的普遍性（universality），從而克服自身與他人的個殊性（particularity）。實際上，當我們對 Schubert 的課程旅程觀進行詮釋，每個部分都是不同的視域，讓我們從不同角度或視域來檢視整體。為了詮釋上的客觀與有效性，我們必須要藉助其他佐證的觀點。當這些部分與佐證的觀點能夠將課程旅程觀進行來回詮釋與動態的交互辯證，課程旅程觀於是得到清澈的理解，也就是形成「視域的融合」，得到新意義的建構。因此，第一步驟的理解，經過第二步驟的解構，與第三步驟的詮釋經過，得到新意義的建構，然後才能進入最終的研究步驟。

五、應用或啟示

理解與詮釋的內在融合，導致應用（application），應用是理解與詮釋歷程的整合部分（Gadamer, 1975/2006, pp. 306-307）。關於應用的問題，其實回歸到詮釋，詮釋是與詮釋者（或研究者）所提出的問題有關，而最初的理解步驟就意味著理解該問題；因此，「問題視域」是由內在於文本的感受（sense of the text）所決定（Gadamer, 1975/2006, p. 363）。當把握了課程旅程觀的全面理解，獲得了詮釋後的新意義，然後才能提出從

Schubert 課程旅程觀得到的啟示或者對教育的實務應用，以供教育工作者在教學實踐上的參考。

肆、Schubert 的課程旅程觀

Schubert 的母親是高中的社會和數學教師，他的父親是學校行政人員，他的祖母和姨婆也都是老師（Schubert, 1992a, p. 3），可說是教育世家。他小時候全家常在夏天出門旅行，他最喜歡計畫要到哪裡去旅行？會看到什麼？要怎麼安排，使得這趟旅行經驗有意義？「旅程」成為他日後課程研究與教學所愛用的隱喻（Schubert, 2008b）。課程如同跑馬道上的活動，學習就如同走在旅程的小路上。在這段學習旅程中，教師要讓教學過程變得活潑生動或呆板無趣，端賴他所選擇的教學方法；意即，在教學上，教師應當像計畫旅行一般，計畫著這門課程要帶領學生到達什麼樣的學術殿堂？要讓學生體會和理解什麼？這樣做是否值得經驗這樣的學習活動？這也就和 Kliebard 強調行程（即課程）規劃的重要性是一致的。在學習過程中，教師如同導遊，隨時為學習者指出觀光的景點、敘述歷史與景觀特色。

Schubert 致力促進科目、學生與社會需求間的平衡，重視學校外的課程、關切學生的校外經驗。他希望學生離開教育歷程後，帶有熱情內化這樣的問題：對我而言，什麼是值得去知道和經驗的，以便使我行使職責（functioning）、去創造有價值的人生、對世界做出重要貢獻？因此，Schubert 在課堂上的教學活動，要學生從學習的旅程去思考自己人生的課程、讓學習提供邁向有價值學習旅程的營養素；他要求學生從過去人生旅程中去找尋自己的長處或技能，互相分享重要事件的經驗

故事，以激勵個人創造未來人生旅程的美好經驗（Brown, Mir, & Warner, 1996, pp. 343-344）。

這個觀點與「旅程」的概念是相扣的，正由於學校教育是人生旅程中的一環，它並不是截然獨立的，它應該要能與生活銜接，並成為生活中的一部分。透過各種教學活動，使課程與學生的生活和經驗融合在一起，喚起學生將所學應用於日常生活或作為開創未來生活的能量。也就是讓課程的學習旅程成為生命的一部分，延展它的功能。為此，Schubert 所設計的教學活動就變得相當多元與豐富，他的教學旅程就呈現出值得經驗的課程，學生能夠從這趟課程學習旅程中有所獲得。

Ayers (2001, p. 17) 指出，教學依賴人——一端是老師，另一端是學生；教學是關係的、互動的。而在課程旅程中，就包含了教師的教學旅程、學生的學習旅程、以及師生互動的共同旅程。以下分別說明。

一、教師的教學旅程

教師在教導一門課程時，他試著去影響和協助學生理解和參與此門課程。這裡的主角指教師，他開出來的課程，他必須負責，他不僅要具備這門課程的知識，他必須做這門課程的功課；以現在的術語來說，他必須備課，以便在課堂上展現出他的專業知識。對學生而言，教師的角色是協助者，他有責任要以某種或各種教學策略或方法讓學生學到這門課所要學習的元素、知識或技巧。在對象上是由己（教師本身）及人（授課的對象，即學生），在形式上則是一種知識的傳遞，倚賴的是教學策略或方法作為媒介。如何使教師自己具備內容知識、如何使學生理解這些知識，這就是教師個人必須深究的課程或課題。在這個概念上，教師兼具導遊的功能。

二、學生的學習旅程

學生是學習的主角，不僅對課程的學習必須具備思考能力，且在學習的歷程中，不是被動的知識接受者，而是主動的學習者和知識探究者；他在整學期的課程旅程中，應該要不斷的付出心力來學習。學生從學習中，要能抓到未來要持續在相關領域上努力的方向，也就是學生本身要吸取目前學習課程的營養，去思考未來的人生。在時間上是由近（目前）及遠（未來），在形式上則是一種知識的習得、擴散與應用，倚賴的是學習策略與思考作為媒介。學生如何從學習中獲得對未來的洞察力、學生如何將所學的知識應用到相關領域，這就是學生個人必須深思的課程或課題。在這個概念上，學生必須倚重他自身的意志力、現有的知識和追求新知的情感，去完成自己的學習旅程。

三、師生互動的共同旅程

教師與學生互動的課程，主角跨越前二種單一角色，且是前二種角色的結合——教師的教學加上學生的學習，形成 Schubert (2008b) 所稱的「課程—課程」(curriculum-curriculum)。在這裡，前一個「課程」屬於教師的課程，他要在教學設計或計畫中，配合課程知識來引導學生學習，規劃能讓學生學習的相關學習活動，以及要應用知識來練習的實作或作業，以便能夠從學生的作業中掌握到學生理解的程度和參與此門課的程度。後一個「課程」屬於學生的課程，他必須以某種形式來表達自己是如何通過與課程文獻邂逅、教師教導而得到成長；從閱讀與教導中去思考，這些文章與教師教授教導啟發他什麼想法、帶給他什麼衝擊或影響、是不是引導他未來的學術方向、或者他還需要去瞭解更多的什麼內容才能滿足他的求

知欲；更重要的是，他必須去呈現他從中所獲得的學習成果。

當教師的課程與學生的課程交會，形成「課程—課程」，引號中的「—」符號就是師生在課堂上互動的課程。在教師方面，教師藉由各種教學策略去誘發出學生對課程學習的思考與參與；在學生方面，學生以某種形式呈現出他對學習內容的理解，甚至是對未來的憧憬。這時，師生雙方互為激勵者與實現者，不僅使教師的專業知識與學生的學習成果在課堂上進行對話、討論、回饋，且從這種互動歷程中使雙方的課程得以實現，並得以確認教學與學習的成效和熱情。在教導課程研究中，Schubert 正是要引導與激發出學生這種熱情，他甚至從教學中省思到：「一個科目不只是一個完整的學習，它是畢生追尋的開端」（Schubert, 2008b, p. 45）。這就是他汲汲於讓學生去想像未來，將學習放入更多的可能性。在這個概念上，因為教師的教導方式與學習者的學習投入程度的不同，使得課程旅程展現了自身的靈活性與個別變異性。

表 1 摘要自以上的敘述，顯現

Schubert 課程旅程觀所包含的三種方式。由於課程旅程的主角不同，於是完成旅程的目的、方式和所扮演的角色也就有所差異。當課程的主角是教師的時候，就如同 Postholm (2008, p. 44) 所說的，教師是學習環境的中心部分，因為教師形成學生思考和行動的學習環境、選擇使用教學的媒介方法，教師在教室中的角色是重要的。當課程的主角是學生的時候，就如同 Schilpp (1960, p. 105) 所認為的，學生是必須從事或操作學習 (do the learning) 的人；因此，學生必須是一個主動的學習者。當課程是教師與學生的互動，呈現師生的知識交流與溝通，就是 Dewey (1916/1985, pp. 8-9) 主張的，藉由溝通的藝術，分享他人的思想和感覺，使自己的態度修正；藉由溝通，學生要想像地同化教師與他人的經驗。最後，我們要注意到，這三種課程旅程是 Schubert 整體課程旅程觀所包含的三個面向，可以說它們是「三位一體」的，不是分立的。唯其不偏重於其中任何一種，學生的學習與夫教師的教學才能個別實現，而最後在師生互動的課程旅程中得到教與學的成果交會。

表 1 三種課程旅程的比較

項目 \ 方式	第一種方式 教師的課程旅程	第二種方式 學生的課程旅程	第三種方式 師生互動的課程旅程
課程的一般解釋	教學的課程	學習的課程	藉教學策略與學習參與來誘發課程對話
課程的積極解釋	協助學生學習到的課程	學習到的課程，未來要探究的課程	藉某種形式呈現出教與學的理解與成果
主角	教師	學生	教師與學生
方式	由己（教師）及人（學生）；使用各種教學策略	由近（目前）及遠（未來）；學習策略與思考	教師的專業知識與學生的學習成果進行對話、討論、回饋
目的	知識的傳遞、刺激學習	知識的習得、擴散、應用	確認教與學的成效，達成課程目的
角色	是協助者，兼具導遊的功能	主動的學習者和知識探究者	互為激勵者與實現者

伍、課程旅程觀的實踐：15種教學方法

Schubert 以 15 種實作內容來實踐他的課程旅程觀，分別是：客席發言人、講述法、區辨法、主題閱讀、個人會議、提問與答案建構、寫信溝通法、研討會、學者訪問、卡片檔、單頁評論報告、學生的課程－課程、口頭報告、經驗分享、訪問與省思 (Schubert, 2008b)。我們依照上述 Schubert 課程旅程觀－教師的課程旅程、學生的課程旅程、和師生互動的課程旅程，將 Schubert 的教學實作方法轉化歸納為教師為主體、學生為主體、師生互為主體的教學類型，另外有幾種方法又別出於這三種類型之外，故而名之為「另類教學法」。表 2 即是 Schubert 實際教學策略分類摘要表，依照各教學類別的目的和特徵製成，以方便理解與檢視。以下分別詳細說明。

一、教師為主體的教學法

這一類教學法的主體是教師，屬於傳統的教學法，有：客席發言人和講述法。

- (一) 講述法：Schubert 使用最普遍的講述法來上課，並用考試來確定學生是否理解內容。講述法可以說是最古老的教學方式，至今仍是各級學校最為普遍的教學法。其實在許多情境下是需要使用講述法的，例如：講解重要概念時、解答學生臨時提

問的問題、介紹主題或指派作業說明時、討論或探究後需要綜合說明等 (Good & Brophy, 1990, pp. 328-329)，都是使用講述法的時機。

- (二) 客席發言人 (guest speaker)：由於 Schubert 是家中的獨子，所以從小他就想像出一群玩伴陪他渡過童年。這種自我交談、自我對話的方式，成為他教書時的各種角色，出現進入他在課程研究的專業中。這是一種教師的「角色扮演」(role-playing)⁷，Schubert 在不同的課程取向立場或觀點⁸，化為課堂上學生所熟悉的「客席發言人」，挑戰學生思考課程與教學的問題 (Thomas & Schubert, 1997, p. 281)。由於教師是扮演不同理論的主張者，因此，他必須從該理論來說明與講解，學生會獲得該理論較為全面的主張。

上述這二種教學策略都是由老師說、學生聽，以教師為主體的上課方式。我們或許會發現，這二種方式是雷同的，但是「客席發言人」，是從不同的課程觀點立場來表達特定的課程導向或意識形態，是由教師進行角色扮演，使學生在這樣的課堂上，融入、沉浸於特定的思想中，用該主張的方式來思考問題，讓學生能獲得較深刻的理解。這種以老師為主角的教學方式，其目的著重在傳遞知識，所以由

⁷ Schubert 對於「角色扮演」顯然是情有獨鍾，在 2011 年於芝加哥 Parker 學校所舉辦的進步教育網路國際會議 (Progressive Education Network National Conference) 中，Schubert 與 Ayers 一起擔任開幕演講，他們採取「角色扮演」的方式，其中 Schubert 扮演 Dewey，與 Ayers 進行對話。見 Ayers 與 Schubert (2012)。

⁸ 這是 Schubert 在其第一本書 *Curriculum book: The first eighty years* (Schubert 與 Ann Lopez-Schubert 合著，1980 年由 University Press of America 出版) 指出，20 世紀每十年循環的課程導向或意識形態，分別是社會行動主義者 (social behaviorist)、智能傳統主義者 (intellectual traditionalist)、經驗主義者 (experientialist) 和批判重建主義者 (critical reconstructionist)。見 Schubert (2008b, pp. 45-46)、Thomas 與 Schubert (1997, pp. 263, 281)。

表 2 Schubert 課程旅程觀實踐的教學策略分類摘要表

教學類別	目的	類別特徵	Schubert 實際教學策略
教師為主體的教學法	傳遞知識	老師說、學生聽，教師為主角的上課方式	客席發言人、講述法
學生為主體的學習法	主動學習	學生擔任學習的主角，為學習負責，又分享學習	主題閱讀、卡片檔、單頁評論報告、學生的課程－課程、口頭報告、經驗分享
師生互為主體的教與學	專業知識與學習成果的對話	師生在課堂上的知識交流，學生展現學習的內容，教師對學生的觀點給予回饋和指導	區辨法、提問與答案建構、個人會議、研討會
另類教學法	擴大學習對象	學生從生活週遭中的親朋好友學習，也從社會中的學者學習	寫信溝通法、學者訪問、訪問與省思

教師負責講解，傳授知識給學生。這只是 Schubert 15 種教學策略中的二種，在比例上很低。下面我們介紹和教師為主角相對的另一組學習方式，以學生為主的六種教學或學習策略，在比例上占最多。

二、學生為主體的學習法

這一類教學法的主體是學生，老師退到幕後，讓學生擔任學習的主角，有：主題閱讀、卡片檔、單頁評論報告、學生的課程－課程、口頭報告、經驗分享等六種方法。

(一) 主題閱讀：Schubert 讓每個學生按照自己清楚或感興趣的主題，不論是餐廳、汽車、西洋棋、高爾夫球、寵物、樂器、運動等形形色色的主題，只要學生感興趣，就選擇作為閱讀的主題。在主題下須寫出許多相關的次目（例如「電視」的相關次目有：卡通、新聞、肥皂劇、戲劇、運動、商業、特別節目、電影等），然後閱讀有關的課程短文，再依照次目，將理論家予以分類，帶到課堂上討論分享。在一般教學運用上，讓學生進行主題探索，與這種主題閱讀是相似的。為了將閱

讀資料加以整理，此方法可以和下面的卡片檔互相搭配運用。

- (二) 卡片檔：Schubert 要學生做的課程分類卡片檔，有五種。1. 書卡：寫下摘要和評論；2. 方法或取向卡：有關課程和教育的實用想法；3. 材料卡：資源、材料和使用的原理；4. 想法卡：寫下可以促進觀點的想法或對課程的反省；5. 重要引言卡：從書上直接抄寫句子下來，以備日後引用。這個學習法著重在對閱讀內容的整理，不僅要學生多閱讀、吸收知識，同時要能夠將所閱讀的資料進行分類整理。而其中的「想法卡」更要學生對所閱讀的知識加以思考，提出自己的看法或疑問，以進一步研究。
- (三) 單頁評論報告：Schubert 要求學生提供一頁省思性的評論。這個方法類似閱讀報告，比前面二種方式來得更為積極，學生必須將閱讀內容加以吸收後，提煉出內容摘要外，心得和評論也是必要的。如果說「主題閱讀」是追求閱讀的量要足夠，「卡片檔」是追求閱讀資料的

整理之功，那麼此種「單頁評論報告」就是追求閱讀與思考的品質。

- (四) 學生的課程－課程：Schubert 要學生以想像的方式，表達出他們與課程文獻邂逅、成長的故事。可以使用日誌、錄音錄影、討論會、故事、迷你書評、作品意義討論等各種形式來呈現，是一種多元化表達的作業。這種多元化的作業方式值得學習，因為學生可以依照自己的專長來選擇作業形式，使學習成果的表現能符合個別能力，而不限於筆試或文字報告等單一形式。
- (五) 口頭報告：學生將課程－課程進行口頭報告，並且要回答 Schubert 所提的問題：1. 這個學習的旅程如何使你進入課程研究，並提供洞察自己的人生課程？2. 這個科目如何影響你持續邁向有價值意象的旅程？3. 如何使這個旅程成為邁向個人、社會和環境價值的旅程？4. 作為一個教育者的生活當中，它如何提供你個人的意義、方向或目標？在一般教學中，教師通常要求學生分組進行相關學習內容的討論，並完成書面報告，再由小組輪流進行口頭報告，這是目前較為普遍的教學方式。
- (六) 經驗分享：Schubert 要求學生思考自己的長處或技能，畫出一條迂迴的漫步旅程，在其中描繪出影響其優點發展的重要里程碑，然後學生二人一組或以小組方式分享這些重要事件的經驗故事。這裡 Schubert 將學生進行分組以分享個人經驗，在教室中，分組學習是一種重要的設計，最普通的為同質分組與異質分組方式 (Schubert, 1977, p.

549)；在大學與研究所中，可能是座位分組、學號分組、或以同學熟悉度來分組，其目的都在以同儕的互動分享促進學習。

相較於前面以教師為主體的客席發言人、講述法，這六種學習活動明顯不同，它們很大程度上是從學生的方面來加以考慮的，既要學生為學習負責，又要學生分享學習。所謂為學習負責，指的是要學生為這門課付出努力，學生不僅要閱讀相關主題的課程短文，更要將閱讀或想法分類製作成卡片檔，進行省思性的評論等；所謂分享學習，就是將自己的努力成果在課堂上提出來，既能與同學分享，又可以互相討論，增益或修正自己的觀點。在這方面的教學法可以說是體現 Dewey (1998, p. 36) 所主張：學習的主動權是在學習者身上，教師只是作為嚮導和引導者 (a guide and director)，學生必須自己從事學習。Schubert 所運用的這六種不同的活動，代表學生為求知的目的與理想付出個人的能量和努力，同時也是為了達到學習目標所需要進行與完成的行動 (Dewey, 1972a, p. 128)。

三、師生互為主體的教與學

第三類是屬於教師與學生互為主體的教學法，也就是中和了前二種策略，既不偏重教師為主的講述法，也不偏重學生為主的學習法，而要求學生參與學習，與教師進行對話、討論與溝通。區辦法、個人會議、提問與答案建構、和研討會的方式就是屬於師生互動、師生互為主體的教學方式。

- (一) 區辦法：教師列出一百組與課程有關的項目，每組有四或五個項目，再由學生從中挑出不適合課程研究範圍的項目。

- (二) 個人會議：教師先建構出六個與中心主題有關的問題，事先讓學生對問題進行研讀和做摘要筆記，以充分準備個人會議的討論。由於是一對一的師生會議，學生的焦慮不亞於考試情境，Schubert 認為監督商數太高，很快就放棄這種學生高負擔的個人會議活動。這種形式的學習，對於大學生較有壓力，但是適合研究生與指導教授的論文寫作討論。
- (三) 提問與答案建構：學生找出二至三個理論家，提出最想問的問題，並建構出該理論家最可能的回答。在這個活動中，Schubert 有時會角色扮演某個課程理論家來回答問題，產生師生的對話。在一般教學應用上，可以由學生自行對課本內容進行提問，接著讓學生進行問答大作戰，教師可以藉此瞭解學生對學習內容的熟悉程度與閱讀理解。有的老師會針對學生提問的問題加以分類，如答案顯而易見的列為初等層次、需要對學習內容加以整理才能回答的問題列為中等層次、需要思考和提出見解的問題列為高等層次，從而引導學生漸漸走上思考層次的問題和答案的建構。
- (四) 研討會：由學生扮演一位作者，事先草擬該作者的主要觀點；Schubert 擔任主席，提供作者的背景與其他作品的想法，再引介該「作者」，與師生進行對話。這是一種由學生進行某位作者「角色扮演」的活動，與前述教師的「角色扮演」之「客席發言人」，有異曲同工之妙。

以上四種教學法主要是師生在課堂上的知識交流，一方面讓學生能夠將學習的內容展現出來，一方面讓教師能夠對學生的觀點給予回饋和指導。以教與學的實務現場來說，如果只有單方面的教師講述，或單方面的學生學習，這樣的學校教育並不完整，因為只是教師或學生單方面的活動，只有單向的溝通或溝而不通。那麼第三類師生的課堂討論或對話，正是教學活動得到雙向交流的高峰經驗，也使得教育活動得到完整的實踐。

四、另類教學法

第四類是不屬於上述三種類別的另類教學法，是超越學生或教師為主角的學習活動，從而擴展了學習範圍。這是在課程學習中納入可以幫助學生學習的教學輔助者，借重相關領域人士的專長來協助學習（周淑卿，2001，頁 11）。在 Schubert 的課程中，教學輔助者指的是當代的課程理論家、課程學者，甚至是學生的朋友、親戚或重要他人。他所使用的教學法有寫信溝通法、學者訪問、訪問與省思。

- (一) 寫信溝通法：學生在讀完文章或專書後，要求他們寫信給課程理論家，使學生和作者有所互動，超越單純從學者的著作中去閱讀理解的學習方式。例如，在課堂上學習林煥彰、席慕容等當代作家的文章，引導學生寫信給文學家，使學生和作者進一步互動，將可獲得相當不同的學習經驗。
- (二) 學者訪問：教師邀請學者來進行演講，讓學生體會與學者面對面的真實對話和互動。這一類的活動大多由學校舉辦專題演講的方式進行；在教室中，教師可以邀請家長或社區重要人物與專家，到教室為學生

現身說法。例如正在探討職業問題，可以邀請多位不同職業的家長來告訴大家工作上的基本素養有哪些？工作的內容是什麼？或介紹有趣的工作經驗，會給學生留下深刻的印象，比起一般書本知識來的生動；再者，學生針對相關問題來提問，獲得的解答更為實用。

- (三) 訪問與省思：這是要求學生訪問自己的朋友、親戚或重要他人，瞭解並省思他們在人生旅程中鼓舞其優點或能力的重要經驗。這是擴大學習的範圍，使超越教科書的界限，同時使學生藉由與週遭親友的互動，來促進人際智能。

以上三種另類教學法目的在擴大學生的學習對象，一方面讓學生從其生活週遭中的親朋好友學習，一方面讓學生從社會上的有關學者學習。這種加入教學輔助者的教學法，可以說是 Schubert 一直以來致力促進科目、學生與社會需求間平衡的做法，也是他重視、關切學生的校外經驗，希望課程與社會聯結起來，同時也藉此使學習旅程盡可能的豐富、迷人且難以忘懷的做法。

五、課程旅程觀的實踐

最後，我們要說明 Schubert 的 15 種教學法與其課程旅程觀的關聯。

- (一) 客席發言人和講述法屬於教師為主體的教學法，是教師課程旅程的實踐。教師在課堂上講述課程內容，將知識傳遞給學生，完成教師的教學任務。
- (二) 主題閱讀、卡片檔、單頁評論報告、學生的課程一課程、口頭報告、經驗分享等六種教學法的主體是學生，老師退到幕後，讓學生擔任學

習的主角，完成學生的學習旅程，是學生課程旅程的實踐。

- (三) 區辦法、個人會議、提問與答案建構、和研討會的方式就是屬於師生互動、師生互為主體的教學方式，既不偏重教師為主的講述法，也不偏重學生為主的學習法，而要求學生參與學習，與教師進行對話、討論與溝通，是師生互動的課程旅程之實踐。
- (四) 寫信溝通法、學者訪問、訪問與省思是加入教學輔助者的另類教學法，其中，教師邀請學者進行演講的「學者訪問」，目的在傳遞知識，因之可以歸入教師為主體的教學法；學生寫信給學者或作家的「寫信溝通法」與訪問學生的朋友、親戚或重要他人之「訪問與省思」，目的在促進學生的主動學習，故可歸入學生為主體的學習法。

表 3 即是 Schubert 的 15 種教學法與其課程旅程觀的關聯摘要，也可以說，Schubert 的課程旅程觀是透過他實際使用的 15 種教學法來加以實踐。這些教學法就是課程內容展現的工具，是達成課程目標的橋樑，也是完成評量學習的手段，更暗含 Schubert 對課程內容的組織與教材的選擇，因為不同的課程組織和教材選擇，有不同的教學策略。以「學者訪問」而言，Schubert 要邀請的學者人選必然與教材內容有關；「主題閱讀」更是與課程內容息息相關。因此，教學法包含課程內容的選擇與組織，教學法也包含必要的評量設計，它不是單純的方法而已，它必須含攝與課程、學習有關的各種考量。再者，Schubert 重視學生的課程旅程，使用大量的策略來引導學生學習，並透過另類

表 3 Schubert 15 種教學法與課程旅程觀的關聯

項目	方式	第一種方式 教師的課程旅程	第二種方式 學生的課程旅程	第三種方式 師生互動的課程旅程
主體		教師為主體	學生為主體	師生互為主體
目的		傳遞知識	主動學習	專業知識與學習成果的對話
Schubert 實際教學策略		客席發言人、講述法、學者訪問 *	主題閱讀、卡片檔、單頁評論報告、學生的課程一課程、口頭報告、經驗分享、寫信溝通法 *、訪問與省思 *	區辨法、提問與答案建構、個人會議、研討會

註：* 表示為另類教學法。

教學法促使學習與社會聯繫起來，如此可以使學生獲致獨立自主學習的能力，並能夠將所學加以應用，裨益日後畢業能夠學以致用，展現了 Schubert 追隨 Dewey 教育哲學的實用性。

陸、課程旅程觀的啟示

經驗是誘人的，因為它是如此立即、真實、又有實地基礎；但是經驗需要繼續分析，使經驗理論化，成為更具功能的工具（歐用生，2004，頁 98）。借鏡其他教師的生命旅程，我們可以反觀自己、瞭解自己，可以從他們的想法來學習其解決問題的智慧、學習他們的熱情和人生哲學、學習他們有益學生的作風和經驗，使我們在教學生涯中得以茁壯成熟。

以下從 Schubert 實踐自身的課程旅程觀提煉出四項特色，並說明其帶給教師教學上的啟示。

一、課程旅程的歷程性

旅程有起點與終點，將課程譬喻為旅程，既重視課程的歷程，也重視課程旅程中，師生各有其角色與任務。黃炳煌（1996，頁 72）指出，教育不能只問結果不問歷程，教育的歷程與結果應該同等重要，甚至歷程比結果更為重要，因為學習可能沒有成果或成功，但是卻可能有所

成就。Schubert 重視課程的學習歷程，對教師與學生的角色各有要求。

（一）課程旅程重視學習的歷程，對教師的角色要求扮演導遊與協助者的功能。因此，教師的首要條件是理智地準備教材，成為學習團體的知識領導者（Dewey, 1998, p. 274）。由於教師最根本的任務在於傳授知識，因此，教師必須具備豐富的學識、專業的學科知識。Shulman（1998, p. 514）即認為，唯有教師本身已經深刻且彈性的學習了一種學科，否則無法引導學生深刻學習。換句話說，教師要將課程知識傳遞給下一代，他必須掌握某種學科知識，才能達成其職責，做到韓愈所說的：「師者，所以傳道、授業、解惑者也」。作為授業解惑，教師要嚴守價值中立的立場，也就是從知識的角度來教學，不受個人對教學內容的喜好而有所偏頗。例如，Schubert 在教導四種不同的課程導向時，他能從各自獨特的觀點提出課程與教學的思考問題，深度掌握各家理論，帶領學生理解四種課程取向的特色。

（二）課程旅程既然重視學習的歷程，對學生的角色要求主動的求知。

這與建構主義提出知識是主動建構而成，學生是學習過程的主角，因而應該主動積極的參與學習之主張（楊龍立，1998），有相同之處。因此，在課程的學習歷程中，教師與學生的角色各有所司，各盡其責，教師展現課程旅程的風景，而學生也能欣賞和體會課程風景。

近年來，受到日本學者佐藤學的「學習共同體」（黃郁倫、鐘啟泉譯，2013）主張之影響，國內也發動一股「學教翻轉、以學定教」（單文經，2013）的熱潮，不僅將領導與課堂焦點轉移到學生與學習的學習者中心理念（陳文彥，2014），且認為學習是一種群體的共學行為，是自我挑戰的行動，更凸顯了實踐的可貴性（楊宏琪，2013，頁24）。此種概念與Schubert的課程旅程觀有異曲同工之妙，二者均重視學習者的主動學習角色，也重視學習歷程應付諸的行動，才能使學習成為終身的歷程。

二、課程旅程的豐富性

旅程有一定的路線、一定的風景，身為導遊者必須善用各種相關知識來讓遊客認識與欣賞風景。從教學來說，身為課程旅程的教師，必須善用各種教學法來啟發學生，刺激學生的學習，使參與學習、愛好學習，才能在旅程中有所收穫。創造學生課程旅程的豐富性，就是教師在教學方法上的挑戰。Schubert的15種教學策略，目的即在於此。在課程旅程中，這15種教學法宛如是引導欣賞課程風景的手段，有些學生可能陶醉於客席發言人的魅力，有些學生可能喜歡主題閱讀和個人會議，有些學生可能善於寫信溝通法和單頁評論報告，有些學生可能樂於進行訪問省思與經驗分享，有些學生可能仰慕學者訪問和

建構自己的課程—課程；意即，不同的教學法可以符合不同學習風格學生的不同需求。從15種教學法的分類，我們也可以看出Schubert有意的平衡師生在教學上的主動與被動角色，不僅有以教師為主的二種教學法，也有以學生為主的六種學習法，更有教師與學生互為主角的四種教學法，另外還有教學輔助者為主角的3種另類教學法，不斷的開展學生的學習經驗，也充實了教師的教學經驗。

（一）教師須熟習各種教學理論、具備不同的教學技巧。教學始於教師理解學生所要學習的，以及如何教給學生，因此教師必須透過一系列的活動來促進學習（Shulman, 1987, p. 7）。周淑卿（2004，頁139）主張，「教什麼」和「如何教」是不可分離的，教學的內容必須和方法一起思考。Rafe Esquith就經常嘗試不同的方法，企圖尋找對學生有效的教學法，營造出第56號教室迥然不同的世界：重品格、講勤勉、推崇謙遜、無條件的相互扶持（卞娜娜、陳怡君、凱恩譯，2008），這大概就是所有老師的夢想。

（二）以學習經驗的豐富性來滿足不同學生的需求，同時成就課程旅程的價值性。黃炳煌（1996，頁81）即稱，教師不必是最好的「演員」，他應該最佳的「導演」，多鼓勵學生多說話、多表達，讓學生自己演活自己。這就是教師的角色：是學生學習的協助者而不是知識灌輸者，他要以各種教學策略或方法引導學生學習。在形式上，教師是課程與學生之間的媒介，倚賴的是教學策略或方法使學生理解課程內容。在實踐上，學生必須經由學習與吸收

後，成為主動建構知識的學習者。因此，教師要引導學生參與學習，讓學生多提問、多發表、分享經驗、訪問與省思等，讓學生從課程文獻中去組織自己的學習，使學生能夠應用知識、表達思考與想法等的活動，建立起自己的知識體系。是的，教師不能替代學生學習，但可以提供必要協助，安排良好的學習條件，增加學習的可能性（黃政傑，1994，頁 162），從而成就課程旅程應有的價值。

三、課程旅程的繼續性

旅程有起點與終點，從起點到終點之間，新的經驗與體驗使得參與旅程的導遊與遊客都帶著不同的收穫。從起點到終點，不僅是空間的不斷轉換，也是時間的不停流動，它是人生旅程中的一環，所以必然與過去的生活相銜接，成為生活中的一部分，並影響未來的生活與經驗。因此，Schubert 重視學校外的課程、關切學生的校外經驗，將教學視為協助學生改善與引導其生活的理論。對學生而言，課程旅程是個人學習與發展的旅程，是一個以舊經驗為基礎來吸收新知識、新經驗又回過頭來影響舊經驗，成為經驗持續重建的過程（Dewey, 1972b, p. 91）。也就是，每一個學習經驗都是教師、學生、與學習錯綜複雜的交互作用；課程經驗由師生所共同構成，是持續的、生成的。雖然從單一課程來說，它有起點與終點，但是從每一個新經驗匯入原來的舊經驗中，成為總經驗之流的觀點來說，它卻影響了未來的學習與發展。因此，教師與學生應當看重每一門課程的學習，甚至是重視每一堂課的教學經驗與學習經驗。

（一）重視教育的長程價值。Reid（1962,

p. 22）認為，教師必須有系統的接受引導去思考教育基本的、長期的目的和價值。這個觀念與 Schubert 將課程看作「旅程」的概念是相符的。Reid 強調教師本身要能具備遠見，不能僅限於作為一個經師。對 Schubert 而言，教育是如同 Dewey 視之為一種生命旅程，是經驗不斷重建的歷程，同時增添意義、影響接續的經驗（Schubert, 2009, p. 117; Schubert, 2010, p. 56）。因此，教師要去教導學生值得去知道和經驗的，使學生更臻成熟，能有想法去創造有價值的人生、可以對世界做出貢獻、去追求人類福祉和幸福。所謂「百年樹人」，就是重視教育的深遠影響，教師要能教導學生思考未來生活值得追求的目標，引導學生建構未來的發展方向，而不應以眼前的考試分數來決定學生的成就，更何況考試是評量教學目標的達成與否，作為修正教學方法與協助學生有效學習的一種方法。由是，教師應時時將教育基本的、長遠的目的和價值放在心上，作為一位人師來教導學生、啟發學生。

（二）重視經驗的時空性質，在時間上重視經驗的連續性，在空間上重視經驗的交互作用。根據 Dewey，經驗的連續性指的是「每個經驗既是從過往經驗中提取某些內容，也以某種方式調整後來經驗的品質」（Dewey, 1968, p. 27）。這不僅指出學生各種學習經驗必須具有連續性，同時指出其與課程旅程的歷程性格一致，過去的經驗可以做為現在學習的基礎，而現在的學習正可以做為未來發展與學習的指標。經

驗的交互作用指的是客觀與內在條件之間的交互作用，亦即個體與所組成的環境發生交動（transaction）（Dewey, 1968, pp. 39, 41），因為經驗是由情境和事件所界定（Dewey, 1934, p. 36）。經驗的交互作用指出教師與學生之間的互動，也指出學生之間學習的分享與交流。因此，教師注重經驗的時空性，對課程計畫要有整體與循序漸進的安排。

四、課程旅程的理論與實務合一性

「實踐」是介於思想與行動、理論與實務之間的語詞；實踐的概念也可以解釋個人對生活週遭所經歷主觀和客觀事件的融合過程（莊明貞，2003，頁37）。以Schubert的話來說，「實務與理論的調和，就是實踐」（Schubert, 1991, p. 207），這是一種將教師經驗予以分享的教師智慧探究。

對Schubert而言，理論如同Kelly在1955年所說的，是「個人的構造物」（personal constructs），是圍繞著「什麼是值得教導和學習的？」（what is worth teaching and learning）、「使個人成長的意義是什麼？」（what it means to grow as a human being）（Schubert, 1992b, p. 262）。他坦率的指出，教師是理論與實務的融合；理論指的是教師的想法和個人信念系統，實務就是反思的行動，融合成為實踐；「實踐使教師變得專業」（Schubert, 1991, pp. 207, 210）。唯有經由實踐，教師展現他從職前教育建立起的個人理論，而能對教學現場做出決定和行動；經由實務工作，他不斷反省，並修正行動與理論。就是這種理論與實務不斷交互作用的實踐，使得教師能創造出有關教

育的知識，形成一套他自己的教學程序，一套他經營班級或進行教學的專業作業流程，一種他所專屬的教育哲學與人生哲學。從這裡，我們不難瞭解Schubert為何提倡研究教師智慧，經由研究教師的實踐，可以讓生手教師或一般教師更能掌握可能的教學狀況，做出較正確較佳的行動決定。因此Schubert呼籲，教師是學術界的重要夥伴。教師從實踐中所累積的知識，可以促進學術理論的修正，甚或是產生新的理論。

（一）從實務的角度來看，教學現場就是推動理論的溫床。Schubert指出，「教學是一種理論化的時光（a time of theorizing），一種進行未寫下的教學研究」（Schubert, 1992b, p. 258）。教學是一種實務工作，他必須將所知的各種教學策略、學習心理學、教育理論等用之於學生的學習上，以促進學生的學習。Schubert（2010, p. 57）的課程旅程反映出Schwab主張的，活用觀念、研究和理論，以符合情境的需求。這樣的課程旅程就是理論化的歷程，將理論具體表現出來。我們試著從Schubert的教學策略來對應理解課程的三種方式，可以發現：1. 教學策略是以教師為主的講述法和「客席發言人」，可以對應到專指教師的課程。2. 學生為主的六種學習法可以對應到專指學生的課程。3. 屬於教師與學生互為主體的教學法可以對應到師生互動的課程。也就是課程旅程觀的理論可以透過教學方法來加以實踐出來。至於Schubert的「另類教學法」，可說是一種「實踐智慧的積累」（陳伯璋，2005，頁9），擴大師生共

同的學習範圍，將課程限定於教科書的界限打破。

- (二) 當我們回到 Schubert 所宣稱的：「教師是理論與實務的融合，二者的融合就成為實踐」(Schubert, 1991, p. 207)。在這裡我們看到 Schubert 把課程當作教師與學生的「旅程」，這就是他自成的一套教學想法、一種教學理論。他藉由不同的教學法將這種「課程即旅程」的理論觀點應用在實務現場上，這些教學方法，有的是他開始教課程研究時所使用的，如一般的講述法、討論、考試；有的是他依照需要發展出的另類取向，如主題閱讀；有的教學法是在使用後加以省思然後放棄的，如監督商數太高、學生高負擔的個人會議活動；有的是他認為最能將學習內容加以分類存檔、有助益於學生分析和討論之用，如五種不同的卡片檔；有的是他作為本課程學習的高峰經驗，可以讓學生作為畢生追尋學術發展的開端，如課程一課的程口頭報告。這林林總總的教學法，都是為了使他的課程即旅程之理論在實務工作上加以實踐，一方面反映出 Schwab 主張的活用觀念、研究和理論，以符合情境的需求 (Schubert, 2010, p. 57)，一方面使得理論與實務形成「不斷回饋的互動機制」(黃嘉雄，2002，頁 206)。
- (三) 理論是一套嚴謹的知識體系，有助於解釋、預測、理解和批判實務現象；以理論開展實務視野，可以突破既有的課程思考與教學實務；實務充實理論內涵，產出更有益於改進的論述 (甄曉蘭，2004，

頁 1-2)。Schubert 以各家理論來指引自己教學的實務，並從實務工作中，不斷改進其教學，從而發展出適合自己與學生的一套教學曲目和程序。正是這種理論指引教學實務，實務促進理論的修正與生成，使得教師融合理論與實務，將知識體系轉化為解決問題的方針和行動，促使它在實務中實踐的可能。這種將理論具體表現在實務工作上的歷程，就是教師理論化的展現。正由於理論有助於開展我們的視野，突破既有的思考與行動界限；實務則提供檢驗理論真實性及解釋立場的情境 (周淑卿，2002，頁 15)，因此，教師應充實理論知識，胸有點墨，然後才能運用理論於教學實務，解決實務困境，或促進學生的學習成效，並建立自己一套有效能的教學技巧。

- (四) 教師必須是有技巧的實務工作者，也要具備省思的專業，使易於批判的檢查其教學和學生的學習 (Shulman, 1998, p. 515)。對教學採取「省思教學」(reflective teaching)，是剝掉自己每日工作的表層，有意識的查看自己教學表面下的自我，如同學生觀看我們，或如同教室中的觀察者一般 (Check & McEntee, 2003, p. xiii)。教學的反省，不僅是要教師從教學中成長，更要教師藉由省思教學中看到自己與學生的互動，甚至是學生與學生之間的互動，擴大去觀照學生的學習反應，完善自己的教學與學生的學習。

柒、結語

借鏡 Schubert 的課程旅程觀，我們理解到：課程的實踐是包含了教師的教學旅程、學生的學習旅程、和師生互動的共同旅程；從方法上看，就有相應的教學方法、學習方法、和師生互為主體的教與學、以及擴大學習對象的另類教學法。Schubert 的課程旅程觀隱含著師生為「學習共同體」，甚且在課程旅程中，師生的角色與任務不同，教與學成為一種交互作用與持續進行挑戰的歷程，它既重視教師的課程旅程，也注重學生的課程旅程，更要師生的教與學互動，展現師生為「教（與）學共同體」，從而實現教學相長的理想。如此的課程實踐，從教師教學的卓越，確保學生學習的卓越。

做為高等教育教師，Schubert 具有其專業，有厚實的哲學基礎、務實的教育理念與紮實的學問知識，經常發表論文；實踐高等教育教學任務，Schubert 展現教師應有的熱情，視學生為主動積極的求知者，做為學生的引導者、促進者、輔助者；實現高等教育的社會服務，Schubert 主持「教師智慧計畫」，鼓舞教學、提升理解和解釋教師教學經驗與實踐的重要。在 Schubert 身上，有著大學教育肩負教學、研究與服務三大任務的縮影。從 Schubert 身上，我們可以預見，臺灣高等教育要實現自身的三大任務是可行的。最後，我們也期望大學教授也能將自身的教育哲學觀和教學智慧實踐化做文字，如同 Schubert 敘述自身的教學經驗，提供高等教育更多的教學典範，為臺灣高等教育開創新旅程。

謝詞

感謝楊龍立老師帶領我閱讀 Schubert 的文章，開拓我的視野；感謝三位匿名審查

委員的寶貴意見、學報編審委員耐心的指導，讓本文能有更佳的觀點；感謝華藝編輯的細心校正。筆者在此致上由衷的感激。

參考文獻

- 卞娜娜、陳怡君、凱恩（譯）（2008）。第 56 號教室的奇蹟（原作者：R. Esquith）。臺北市：高寶國際。（原著出版年：2007）
[Esquith, R. (2008). *Teach like your hair's on fire: The methods and madness inside room 56* (N.-N. Bian, Y.-J. Chen, & E. Kai, Trans.). Taipei: Global. (Original work published 2007)]
- 王令宜、吳清山（2010）。我國推動高等教育品質保證系統之探究。*教育資料集刊*，48，1-18。
[Wang, L. Y., & Wu, C. S. (2010). An inquiry on quality assurance system of higher education in Taiwan. *Bulletin of Educational Resources and Research*, 48, 1-18.]
- 王嘉陵（2011）。臺灣高等教育課程地圖繪製之反思。*教育研究與發展*，7(2)，57-79。
[Wang, C.-L. (2011). A critique of the use of curriculum mapping in higher education in Taiwan. *Journal of Educational Research and Development*, 7(2), 57-79.]
- 朱蓮竹（2011）。我行動故我在——一個教學新手的性別教育實踐之旅（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
[Zhu, Z.-L. (2011). *Wo xing dong gu wo zai -- Yi ge jiao xue xin shou de xing bie jiao yu shi jian zhi lu* (Unpublished master's thesis). National Kaohsiung Normal University, Kaohsiung.]
- 吳京玲（2009）。臺灣高等教育教學研究的現況與趨勢：博碩士學位論文分析。*教育研究與發展*，5(2)，81-111。

- [Wu, J.-L. (2009). The analysis of thesis and dissertation in Taiwan on the topic of teaching and learning in higher education. *Journal of Educational Research and Development*, 5(2), 81-111.]
- 吳清山 (2011)。我國高等教育革新的重要課題與未來發展之分析。長庚人文社會學報，4(2)，241-280。
- [Wu, C.-S. (2011). The issues and trends of higher education reform in Taiwan. *Chang Gung Journal of Humanities and Social Sciences*, 4(2), 241-280.]
- 周淑卿 (2001)。多樣化的課程與教學。載於中華民國課程與教學學會 (主編)，邁向未來的課程與教學 (1-14 頁)。臺北市：師大書苑。
- [Chou, S.-C. (2001). Duo yang hua de ke cheng yu jiao xue. In Zai Yu Zhong Hua Min Guo Ke Cheng Yu Jiao Xue Xue Hui. (Ed.), *Mai xiang wei lai de ke cheng yu jiao xue* (pp. 1-14). Taipei: Shtabook.]
- 周淑卿 (2002)。誰在乎課程理論？課程改革中的理論與實務問題。國立臺北師範學院學報，15，1-16。
- [Chou, S.-C. (2002). Who cares about the curriculum theory? -- The problem of alienation between theory and practice in curriculum reform. *Journal of National Taipei Teachers College*, 15, 1-16.]
- 周淑卿 (2004)。教師的課程知識內涵及其對師資教育的意義。課程與教學季刊，7(3)，129-142。
- [Chou, S.-C. (2004). The content of teachers' curriculum knowledge and the implications on teacher education. *Curriculum & Instruction Quarterly*, 7(3), 129-142.]
- 林適湖 (2011)。臺灣高等教育之發展與省思。教育資料集刊，52，1-22。
- [Lin, S. H. (2011). Reflections on the development of higher education in Taiwan. *Bulletin of Educational Resources and Research*, 52, 1-22.]
- 徐式寬、岳修平 (2003)。大學教師教學目的與策略。載於黃俊傑 (主編)，二十一世紀大學教育的新挑戰 (63-81 頁)。臺北市：臺大出版中心。
- [Xu, S.-K., & Yue, X.-P. (2003). Da xue jiao shi jiao xue mu de yu ce lue. In J.-J. Huang (Ed.), *Er shi yi shi ji da xue jiao yu de xin tiao zhan* (pp. 63-81). Taipei: National Taiwan University Press.]
- 張媛甯 (2006)。企業型大學之發展趨勢、待解決問題與對高等教育經營管理的啟示。教育政策論壇，9(4)，77-100。
- [Chang, Y.-N. (2006). Developmental trends and problems of the entrepreneurial university and the implications for higher education management. *Educational Policy Forum*, 9(4), 77-100.]
- 畢恆達 (1995)。生活經驗研究的反省：詮釋學的觀點。本土心理學研究，4，224-259。
- [Bih, H.-D. (1995). Sheng huo jing yan yan jiu de fan sheng: Quan shi xue de guan dian. *Indigenous Psychological Research in Chinese Societies*, 4, 224-259.]
- 畢恆達 (2008)。詮釋學與質性研究。載於胡幼慧 (主編)，質性研究：理論、方法及本土女性研究實例 (21-36 頁)。臺北市：巨流。
- [Bih, H.-D. (2008). Quan shi xue yu zhi xing yan jiu. In Y.-H. Hu (Ed.), *Zhi xing yan jiu: Li lun, fang fa ji ben tu nu xing yan jiu shi li* (pp. 21-36). Taipei: Chuliu.]
- 莊明貞 (2003)。性別與課程：理念、實踐。臺北市：高等教育。

- [Chuang, M.-J. (2003). *Gender and curriculum: Theory into practice*. Taipei: Higher Education.]
- 陳文彥 (2014)。對辦理教師專業發展活動的幾個思考：由學習者中心的角度。臺灣教育評論月刊，3(3)，115-117。
- [Chen, W. Y. (2014). Dui ban li jiao shi zhuan ye fa zhan huo dong de ji ge si kao: You xue xi zhe zhong xin de jiao du. *Taiwan Educational Review Monthly*, 3(3), 115-117.]
- 陳伯璋 (2005)。從課程改革省思課程研究典範的新取向。當代教育研究季刊，13(1)，1-34。
- [Chen, P.-C. (2005). A reflection on curriculum reform in Taiwan and its implication for aesthetic inquiry on curriculum research. *Contemporary Educational Research Quarterly*, 13(1), 1-34.]
- 陳雅琳 (2008)。關於他(她)們的學習旅程——從社會認知觀點談華語學習歷程的個案研究(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- [Chen, Y.-L. (2008). *About their learning journeys -- A case study of chinese learning process from social cognitive perspective* (Unpublished master's thesis). National Kaohsiung Normal University, Kaohsiung.]
- 單文經 (2013)。為「學教翻轉、以學定教」的理念探源：杜威教材心理化學主張的源起與要義。教育研究月刊，236，115-130。
- [Shan, W.-j. (2013). The origin of the idea of "teaching by learning in an inverted classroom": John Dewey's theory of the psychologizing of subject matter. *Journal of Education Research*, 236, 115-130.]
- 黃政傑 (1994)。課程教學之變革(二版)。臺北市：師大書苑。
- [Huang, Z.-J. (1994). *Ke cheng jiao xue zhi bian ge* (2nd ed.). Taipei: Shtabook.]
- 黃炳煌 (1996)。教育改革：理念、策略與措施。臺北市：心理。
- [Huang, B.-H. (1996). *Jiao yu gai ge: Li nian, ce lue yu cuo shi*. Taipei: Psychological.]
- 黃郁倫、鐘啟泉(譯)(2013)。學習的革命：從教室出發的改變(原作者：佐藤學)。臺北市：天下雜誌。(原著出版年：2007)
- [Manabu, S. (2013). *Xue xi de ge ming: Cong jiao shi chu fa de gai bian* (Y.-L. Huang & Q.-Q. Zhong, Trans.). Taipei: Commonwealth Magazine. (Original work published 2007)]
- 黃嘉雄 (2002)。九年一貫課程改革的省思與實務。臺北市：心理。
- [Huang, J.-X. (2002). *Jiu nian yi guan ke cheng gai ge de sheng si yu shi wu*. Taipei: Psychological.]
- 楊宏琪 (2013)。獨學不如共學：學習共同體對同儕審查的啟示。臺灣教育評論月刊，2(9)，24-26。
- [Yang, H.-Q. (2013). Du xue bu ru gong xue: Xue xi gong tong ti dui tong chai shen cha de qi shi. *Taiwan Educational Review Monthly*, 2(9), 24-26.]
- 楊朝祥 (2009)。臺灣高等教育的挑戰、超越與卓越。教育資料集刊，44，1-28。
- [Yung, C.-S. (2013). Taiwan higher education and the challenges for the good and the excellence. *Bulletin of Educational Resources and Research*, 44, 1-28.]
- 楊龍立 (1998)。建構教學的研究。臺北市立師院學院學報，29，21-37。
- [Yang, L.-L. (1998). The study of constructivist teaching. *Journal of Taipei Municipal Teachers College*, 29, 21-37.]
- 楊龍立、潘麗珠 (2005)。課程組織：理論與實務。臺北市：高等教育。

- [Yang, L.-L., & Pan, L.-C. (2005). *Curriculum organization: Theory and practice*. Taipei: Higher Education.]
- 葉文傑 (2006)。從哲學詮釋學的實踐智慧觀點論「懂得如何操作」與「自我理解」的教育經驗本質。《教育與社會研究》，11，1-22。
- [Yeh, W.-C. (2006). On the essence of the educational experience about “know-how” and “self-understanding” from the perspective of the philosophical hermeneutics’ phronêsis. *Formosan Education and Society*, 11, 1-22.]
- 甄曉蘭 (2004)。課程理論與實務——解構與重建。臺北市：高等教育。
- [Chen, H.-L. (2004). *Curriculum theory and practice -- From deconstructing to reconstructing*. Taipei: Higher Education.]
- 歐用生 (2004)。敘說研究與課程領導。載於中華民國課程與教學學會 (主編)，課程與教學研究之發展與前瞻 (89-108 頁)。臺北市：師大書苑。
- [Ou, Y.-S. (2004). Xu shuo yan jiu yu ke cheng ling dao. In Zai Yu Zhong Hua Min Guo Ke Cheng Yu Jiao Xue Xue Hui. (Ed.), *Ke cheng yu jiao xue yan jiu zhi fa zhan yu qian zhan* (pp. 89-108). Taipei: Shtabook.]
- 簡瑋成 (2011)。芬蘭高等教育教學發展之探究。《教育資料集刊》，52，167-194。
- [Chien, W.-C. (2011). Exploring the development of teaching in higher education in Finland. *Bulletin of Educational Resources and Research*, 52, 167-194.]
- Ayers, W. (2001). *To teach: The journey of a teacher* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Ayers, W. C., & Schubert, W. H. (2012). John Dewey lives: A dialogue. *Schools: Studies in Education*, 9, 7-26. doi:10.1086/665019
- Beane, J. A., Toepfer, C. F., & Alessi, S. J. (1986). *Curriculum planning and development*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Brown, S. C., Mir, C. J., & Warner, M. J. (1996). Improving teacher practice utilizing curriculum theory: A conversation with William H. Schubert. *The Educational Forum*, 60, 343-348. doi:10.1080/00131729609335162
- Check, J. W., & McEntee, G. H. (2003). Introduction. In G. H. McEntee, J. Appleby, J. Dowd, J. Grant, S. Hole, P. Silva, & J. W. Check (Eds.), *At the heart of teaching: A guide to reflective practice* (pp. xiii-xvii). New York, NY: Teachers College Press.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Los Angeles, CA: Sage.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York, NY: Minton, Balch & Co.
- Dewey, J. (1968). *Experience and education*. Taipei, Taiwan: Zhong Yang Tu Shu.
- Dewey, J. (1972a). Interest in relation to training of the will. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The early works, 1882-1898* (Vol. 5, pp. 113-150). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1972b). My pedagogic creed. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The early works, 1882-1898* (Vol. 5, pp. 84-95). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1985). Education as a necessity of life. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The middle works, 1899-1924* (Vol. 9, pp. 4-13). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1998). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research*. Los Angeles, CA: Sage.
- Gadamer, H. G. (2006). *Truth and method* (J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Trans.). New York, NY: Continuum. (Original work

- published 1975)
- Goldstein, L. S. (2005). Becoming a teacher as a hero's journey: Using metaphor in preservice teacher education. *Teacher Education Quarterly*, 32, 7-24.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (1990). *Educational psychology: A realistic approach* (4th ed.). New York, NY: Longman.
- Hashey, J. M., & Connors, D. J. (2003). Learn from our journey: Reciprocal teaching action research. *The Reading Teacher*, 57, 224-232.
- Kliebard, H. M. (1975). Metaphorical roots of curriculum design. In W. Pinar (Ed.), *Curriculum theorizing: The reconceptualists* (pp. 84-85). Berkeley, CA: McCutchan.
- McGonigal, K. (2005). Teaching for transformation: From learning theory to teaching strategies. *Speaking of Teaching*, 14(2). Retrieved from http://arrs.org/uploadedFiles/ARRS/Life_Long_Learning_Center/Educators_ToolKit/STN_transformation.pdf
- Postholm, M. B. (2008). Cultural historical activity theory and Dewey's idea-based social constructivism: Consequences for educational research. *Critical Social Studies*, 1, 37-48.
- Reid, L. A. (1962). *Philosophy and education: An introduction*. London, UK: Heinemann.
- Schilpp, P. A. (1960). The impact of John Dewey's philosophy upon American education. *Chicago Review*, 14, 97-108.
- Schubert, W. H. (1977). Grouping: Practices, controversies, and beyond. In L. Rubin (Ed.), *Curriculum handbook: The disciplines, current movements, and instructional methodology, administration, and theory* (pp. 544-553). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Schubert, W. H. (1986). *Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility*. New York, NY: Macmillan.
- Schubert, W. H. (1991). Teacher lore: A basis for understanding praxis. In C. Witherell & N. Noddings (Eds.), *Stories lives tell: Narrative and dialogue in education* (pp. 207-233). New York, NY: Teachers College Press.
- Schubert, W. H. (1992a). Our journeys into teaching: Remembering the past. In W. H. Schubert & W. Ayers (Eds.), *Teacher lore: Learning from our own experience* (pp. 3-10). New York, NY: Longman.
- Schubert, W. H. (1992b). Personal theorizing about teacher personal theorizing. In E. W. Ross, J. W. Cornett, & G. McCutcheon (Eds.), *Teacher personal theorizing: Connecting curriculum practice, theory, and research* (pp. 257-272). Albany, NY: State University of New York Press.
- Schubert, W. H. (2008a). *The Bill Ayers I know*. Retrieved from <http://theragblog.blogspot.tw/2008/10/dr-william-h-schubert-bill-ayers-i-know.html>
- Schubert, W. H. (2008b). The curriculum-curriculum: Experiences in teaching curriculum. In B. S. Stern & M. L. Kysilka (Eds.), *Contemporary readings in curriculum* (pp. 41-47). Los Angeles, CA: Sage.
- Schubert, W. H. (2009). *Love, justice and education: John Dewey and the utopians*. Charlotte, NC: Information Age.
- Schubert, W. H. (2010). Journeys of expansion and synopsis: Tensions in books that shaped curriculum inquiry, 1968-present. *Curriculum Inquiry*, 40, 17-94. doi:10.1111/j.1467-873X.2009.00468.x
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-23. doi:10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411
- Shulman, L. S. (1998). Theory, practice, and the education of professionals. *The Elementary School Journal*, 98, 511-526. doi:10.1086/461912
- Thomas, T. P., & Schubert, W. H. (1997). Recent curriculum theory: Proposals for understanding, critical praxis, inquiry, and expansion of conversation. *Educational Theory*, 47, 261-285. doi:10.1111/j.1741-5446.1997.00261.x