

壹、前言

自從Eisner於1979年出版的《教育的想像：學校課程的設計與評鑑》（*The Educational Imagination: On the Design and Evaluation School Programs*）一書中，提出「懸缺課程」（null curriculum）概念後，立即引發諸多學者對此概念進行熱烈的討論。該書中所提及的懸缺課程，係指學校應該教卻未教的課程內容。就其與課程改革的關係，其實是息息相關，因綜觀過去所發生的每一次課程改革，大多源自對當下學校中可能之懸缺課程的省思。以二十世紀初期所出現的三個主要課程改革思潮為例，包括兒童研究運動、社會效率論（social efficiency）和社會改良論（social meliorist），即和針對十九世紀末人文主義（humanist）思潮影響下所產生之懸缺課程進行省思有關（Kliebard, 1995）。至於1960年代由Bruner主導、Dow等人協助所研發而成的套裝課程「人的研究」（Man: A Course of Study, MACOS），也是受到冷戰時期美、蘇太空競賽之時代氛圍的影響，企圖挽救當時美國中、小學科學教育懸缺不振的現象（單文經，2005）。

回顧臺灣歷年師資培育課程革新的歷史，亦和上述情形類似，在不同時期除了出現關於何種課程最為重要的論辯，同時也包含缺乏何種課程的省思。以1979年《師範教育法》時期所實施之師資培育課程為例，即被批評為過度重視由心理學所衍生出來之能力本位典範，偏向技術能力的培養（歐用生，1996）。然師資培育多元化後，對於師資培育課程中懸缺現象的檢討仍未曾停歇，有些學者提出道德教育懸缺的問題（施祐吉、梁忠銘，2009；彭煥勝，2007）；有些學者提出教育史領域的懸缺現象（鄭玉卿，2007）；有些學者則指出對於教師個人發展歷程、參與公共事務並呼應社會現況，以及任教學科的充分學養與教學成長等面向受到忽略（白亦方，2010）。

Spencer在十九世紀中葉曾提出一個在課程界頗受關注的問題，即「什麼知識最有價值」（Spencer, 1986）。其實發展任何課程方案，「哪些知識被遺忘」之類的問題，也應受到同等重視。基於此，本研究乃決定以懸缺課程作為理論工具，一方面，藉此理解美國師資培育課程改革史中曾經存在的懸缺課程；另一方面，則對臺灣師資培育課程革新進行反思。為達上述研究目的，本研究分為四部分進行探討：首先，探討懸缺課程的概念內涵；其次，借鑑美國師資培育課程改革史，對懸

缺課程的歷史意涵進行分析；接下來，經由美國經驗與臺灣現況的對話，針對與懸缺課程有關的重要議題進行探討；最後，根據上述分析結果，提出對臺灣師資培育課程革新的啟示。

貳、懸缺課程的概念內涵

Eisner (1979) 曾將學校中所要傳授的課程區分為三種形式，分別是外顯課程 (explicit curriculum)、內隱課程 (implicit curriculum) 和懸缺課程。其中，懸缺課程雖被多數學者界定為是學校應該教卻未教的課程，然其重要性卻常不下於外顯課程。因為許多具重要性的課程內容有可能在發展與實施過程中被遺漏，而對學生的學習造成重大影響，因此有必要將其發掘出來。從另一個角度而言，任何課程方案皆不可能十全十美或毫無瑕疵，透過對其中可能發生的懸缺課程進行省思，也可讓所欲發展的課程方案更趨於完善。若將懸缺課程視為是一種課程分析的概念，其在提供深度探究與省思方面所產生的益處，也是被多數人所肯定的，包括引導我們思考要如何去定義課程？課程的目的為何？以及協助我們從族群、階級和性別等不同角度，反思學校課程的思想與實際 (Quinn, 2010)。只不過相關學者如 Flinders、Noddings 與 Thornton (1986) 也提醒，其在一些實徵性研究中要具意義，仍必須從真實世界中去挑選某一指涉對象，超越一種空泛且無範圍的分析。基於此，為能對懸缺課程的概念內涵有更清楚的理解，以下分別從懸缺課程的特性、影響因素、如何發現及如何處理四個面向進行探討。

一、懸缺課程的特性

為能對懸缺課程的特性有更清楚的理解，以協助相關課程發展或研究的進行，本研究嘗試透過相關文獻的分析，初步提出懸缺課程所具備的四個主要特性。

(一) 多樣性

Goodson 與 Marsh (1996) 曾指出，學校科目是一種難以捉摸又具多面向的概念，它會在很多的層面和領域被界定、再界定和協商。本研究認為懸缺課程同樣具備這樣的特性，它也可在不同種類的課程或決定層級中被界定和協商，包括目標、教科書、課堂中的教學活動等。