

課程組織銜接性原則之再探討

賴光真

東吳大學師資培育中心助理教授

一、前言

課程組織應該把握的原則或規準中，最令人感到困惑者，當屬「銜接性」(articulation)一項。我國 98 年舉行的教師資格檢定考試，亦曾因銜接性應該屬於縱向垂直組織 (vertical organization) 抑或橫向水平組織 (horizontal organization) 原則相關試題，引發釋疑申訴，後來還增列給分的答案選項。

銜接性應否納入成為課程組織原則之一？若應予納入，其定義與屬性應如何界定較為妥適？如何能與其他課程組織原則有效區隔？這些問題迄今仍存在著模糊與爭議，值得重新進行探究。

二、課程組織原則

綜觀國內外學者提出的課程組織原則或規準，項目大致相似，但亦有部分歧異。基本上可歸納為連續性 (continuity)、重複性、順序性 (sequence)、次序性、銜接性、連貫性 (alignment)、統整性 (integration)、相關性 (correlation)、一致性 (consistence)、分化性 (differentiation)、均衡性 (balance)、範圍 (scope)、彈性 (flexibility) 等 (李子建、黃顯華，1996；黃光雄、楊龍立，2012；黃政傑，1991；黃炳煌譯，1981；楊龍立，2004；Goodlad & Su, 1992；Henson, 2001；Longstreet & Shane, 1993；Oliver,

1977；Ornstein & Hunkins, 2004)。

前述課程組織原則中，均衡性、範圍及彈性等偏向屬於課程選擇層面的原則；至於重複性基本上可併入連續性，次序性可併入順序性，連貫性可併入銜接性，相關性、一致性可併入統整性，而分化性可視為統整性的一體兩面，亦可併入統整性論之。依此簡併排除若干項目後，剩餘的課程組織原則中，連續性、順序性、統整性三項為大多數學者共同提及，至於銜接性被提及的普遍性則低於其他三者。

三、銜接性的多種定義

純粹就銜接性而言，列為課程組織原則之一，並無足以非議之處。問題在於若與其他課程組織原則並列時，銜接性就容易產生是否有必要另列存在的爭議。而爭議的產生，主要源自於銜接性概念模糊含混，最明顯的表現，即在於學者對於銜接性的定義取向頗為紛歧，個別定義也顯得不夠清晰嚴謹，因此導致銜接性應否成為課程組織原則之一，以及其適當歸類何屬，迄今見解仍莫衷一是。

極少數學者認為，銜接性是指不同內容領域計畫間同時性 (simultaneous) 的關係，而非順序性的關係 (Longstreet & Shane, 1993)，傾向認為銜接性純粹屬於橫向水平層面的課程組織原則，惟此種觀點較少

被認同。除此之外，其他常見的銜接性定義，大體上可以分為三類取向。

（一）視為上位概念

Ornstein & Hunkins（2004）認為銜接性是指課程各層面、包括縱向垂直及橫向水平兩個面向的交互連結關係（interrelatedness），前者關心課目、主題、科目之順序安排，強調層次間內容的順序性，後者則等同於相關性，關心同時出現之課程要素間的調和聯結（association）；國內部分學者亦傾向認同此種見解（陳明印，2002；簡楚瑛，2009）。蕭玉佳（2006）更以橫向—縱向、校際—校內等為軸，認為課程銜接性是兩軸所形成的四象限情境或時機中，課程要素間精細的順序設計，以及協調的合作教學。以上觀點，傾向將銜接性視為概括性的上位概念，可謂為課程組織的「總原則」。

然而，將銜接性視為上位概念，必須要能有效的綜括統攝順序性、繼續性、統整性等下位概念的意涵。但是，一般認知的銜接性，並無法有效表達或涵蓋繼續性所強調的適當重複概念，亦無法有效表達或涵蓋順序性所強調的呈現先後次序以及加深加廣概念。因此，將銜接性視為概括性的上位概念，並非妥當。

（二）視為兼具垂直水平層面概念

Oliva（2005）也認為銜接性係指課程要素各方面的相互關係，但刻意區分垂直銜接性（vertical articulation）

及水平銜接性（horizontal articulation），而垂直銜接性即繼續性，水平銜接性即相關性；Henson（2001）認為銜接性是指課程在水平和垂直兩個向度的平順流動（flow），而垂直銜接即等於繼續性；Tanner & Tanner（1995）則認為垂直銜接性等同於順序性；McNeil（1992）在討論課程統整時，亦提出水平銜接性相當於相關性的見解。此種定義取向，與前者略有不同，並不將銜接性視為其他組織原則的上位概念，而是認為銜接性可再分為水平銜接性及垂直銜接性，與繼續性、順序性、統整性等地位相當。

然而，此種定義取向面臨若干問題。第一，垂直銜接性與繼續性、順序性之間，水平銜接性與相關性、統整性之間，並沒有明顯的區隔，甚至直指彼此同義，自然無需重覆列舉；已經普遍被採用的繼續性、順序性、統整性等用詞，更不適宜以垂直銜接水平性與水平銜接性來取代。第二，除了銜接性之外，統整性、相關性兩者亦被認為兼具垂直和水平組織原則之特性（黃光雄、楊龍立，2012；楊龍立，2004；Oliva, 2005），但實際上並未見學者將統整性、相關性區分為（或者冠以）垂直統整性及水平統整性、垂直相關性及水平相關性，何以獨將銜接性做此區分，顯然有待議之處。因此，此種定義取向仍未盡理想。

（三）視為專屬垂直層面概念

亦有學者傾向將銜接性專門界定在縱向垂直層面。Oliva（2005）認為

銜接性指大中小學不同學制間組織元素的編織（meshing）；Spodek 認為銜接性包含 transition 和 articulation 兩種意義，前者指先後發展階段的關連，後者指前後教育方案的關連（蔡春美，1993）；陳伯璋（1995）則認為銜接性包含前後不同教育階段以及各科課程教材內容的前後連貫。

此種定義取向，將銜接性界定在先後課程方案、內容或週邊要素之間能否適當連貫與關聯的問題上，雖能避免前兩種定義取向的困境，但是對於銜接性的定義仍僅以連貫、關聯等概念帶過，語焉不詳，並且仍然無法解決銜接性如何與繼續性、順序性有效區隔的問題。

四、銜接性應否為組織原則之一

綜觀前述三種定義取向，顯然銜接性面臨著概念模糊與定義紛歧的問題，也未能與其他課程組織原則有明確區隔，不僅引發爭議歧見，甚至面臨是否有必要列為課程組織原則之一的質疑。

Tyler 在論述課程組織原則時，並未提出銜接性。他認為繼續性、順序性兩者訴求以一條經緯線，聯繫與貫串同一題材過去、現在和未來的學習經驗，並逐步的加深加廣，此時已經包含銜接性的概念在內；當順序性被接受時，銜接性亦已妥善處理，無需特別討論銜接性（黃炳煌譯，1981）。Tyler 係從其他組織原則可以涵蓋銜接性的角度出發，認為銜接性只是繼續性或順序性的一部分，因此無須另列

討論銜接性。惟課程組織具備順序性時，是否即可認定銜接性已獲得妥善處理，仍有討論空間。

但是即便不從此一角度出發，若如前面所述，銜接性被認為在縱向垂直層面等同於繼續性或順序性，在橫向水平層面等同於統整性或相關性時，雖然其他組織原則之概念範圍未必大於銜接性，但明顯的，已有其他相對等、且更被共識採用的原則存在，若再另列討論銜接性，顯然有重疊重複之嫌。基於此，自然不必也不應將銜接性列為課程組織原則之一。

然而，在排除銜接性為課程組織原則之一前，吾人還是必須審慎思考銜接性的定義內涵，是否確實沒有任何不同於繼續性或順序性之處？若無，那麼便可確認應予排除；若有，則吾人有必要重新定義銜接性，更清楚明確的彰顯其不同於其他課程組織原則之特徵，以確立銜接性成為課程組織原則之一的地位。

五、尋找銜接性的特殊意涵

部分論者曾經嘗試區隔銜接性與其他組織原則之不同。楊龍立（2004）強調銜接性係指相近的兩個課程組織單位之間，或是特定地方兩邊有關的內容之間，能有較好的連接、關聯或不脫節與不矛盾；換言之，銜接性關注按先後順序轉變的兩個部分，其連接或組合處相連、轉換及配合的密切妥當程度。楊氏觀點最具啟發性之處，在於將銜接性的關注焦點，明確鎖定在相鄰近或相關的課程成分交接

之處。進一步言之，銜接性可以更著眼於強調是內涵有所關聯的課程，其前後交接部分之間相連、轉換及配合的密切妥當程度，此處所指內涵有所關聯的課程內容，並非專指教材中緊臨的前後教學單元，經常可能是非連續編排的單元，甚至是跨學期、學年或教育層級出現的課程內容。

蕭玉佳（2006）認為，繼續性強調狀態的連續不變，在保持一致、不被干擾或打斷的狀態下加深加廣，屬性為「量變」；而銜接性則指同一事物的不同部分，經由關節似的連結且相互配合的情形，屬性為「質變」。蕭氏以繼續性涵蓋順序性，並且視繼續性屬量變、銜接性屬質變概念等觀點，容或有待商榷，不過其特別強調銜接性是「像關節似的連結、配合」，頗能呼應英文 *articulation* 或 *articulate* 內含連接、接合、骨頭關節、有關節相連的、鉸鏈連接式等的基本字義。

若考查銜接的中文字義，乃指互相連接、相連，亦常寫做「啣接」。「銜」或「啣」均有以口叨含物件之義。綜觀中英文銜接字義，所指涉的關節、鉸鏈或以口叨含等物件或動作，其間的共同特徵，就消極面而言，乃是彼此間沒有斷層、脫節；就積極面而言，則是彼此間有適當的相互重疊、環扣、涵攝。基於此，則黃炳煌（1995）強調銜接性不僅止於課程上下之間頭尾的相接（*connection*），而應是彼此之間有部分重疊與掛鉤，當最能彰顯銜接性的積極特徵。

綜合前述觀點，若吾人能特別彰

顯內涵相關聯課程的前後交接部分、沒有斷層或脫節，以及適當重疊、環扣、涵攝等特徵，銜接性的確有繼續性、順序性無法有效表達或涵蓋的獨特內涵。繼續出現或者順序安排妥當，未必等於銜接良好，因此銜接性仍有成為課程組織原則之空間與必要，惟其定義方式必須是：「內涵相關聯課程的前後交接部分，能夠適當的相互重疊、環扣或涵攝，沒有斷層或脫節的現象」。

若採納前述定義方式，則可進一步判斷銜接性的屬性歸類。雖有學者建議不宜刻意區分垂直或水平層面之課程組織原則（楊龍立，2004；黃光雄、楊龍立，2012），但若各組織原則之定義有清楚可辨的區隔，適當的歸類仍有助於理解與掌握。依據前述定義方式，銜接性顯然偏向關注課程內容前後部分之間的組織關係，因此當可歸類為縱向垂直層面的組織原則。

六、銜接性的具體實踐

銜接性成為課程組織原則之一，必須要能具體實踐。然而，在課程設計上，如何具體實踐銜接性，討論並不多見，甚至傾向認為必須透過教師教學，例如上課初始能夠適當復習前節所教內容，而下課前則提示次節課堂將教授的內容等，來加以實踐（黃光雄、楊龍立，2012；黃炳煌，1995）。然而，若僅能透過教學手段來具體實踐銜接性，不啻否定了銜接性成為課程組織原則的正當性與必要性；或者，將其改納為教學原則之一，應更為妥當。

事實上，課程設計要能落實銜接性原則並非難事，而且早有相關設計之提倡。吾人常謂 J. S. Bruner 的螺旋型課程 (spiral curriculum)，乃是繼續性與順序性兩項組織原則結合的最佳說明。至於銜接性此一組織原則，同樣可以舉出 D. P. Ausubel 的「前導組織」(advance organizer)，說明課程設計如何具體實踐之。

所謂「前導組織」，是指安排特定的圖表文字等，一方面復習相關的先前課程內容，另一方面簡要提示相關的新課程內容，並說明或比較新舊課程內容之間的關係，藉此喚起學習者的舊經驗，「活化」(activated) 必要的基模，使其立足於先備知識上，透過新舊學習經驗間的橋樑，更有效率的學習新的課程內容 (張春興，1995；Zakaluk & Samuels, 1988)。因此，若能在教材各單元之開端處，安排呈現前導組織，便可以使得內涵相關聯課程的前後部分，彼此之間適當的相互重疊、環扣或涵攝，亦即便能具體實踐課程組織的銜接性原則。

然而，前導組織通常在內涵相關聯課程的後一部分安排呈現，若就最縝密嚴謹的銜接性組織原則而言，仍有不足之處。更理想的課程設計，應該亦能在內涵相關聯課程的前一部分，於末尾適當處安排簡要的提示性內容，展望預告與該課程內容相關聯的未來學習單元，以及其主要學習內容或概念等。

舉例而言，國中七年級一上第一冊數學教科書中，有「一元一次方程

式」的單元。課程設計時便可以在該單元之末尾，安排一個小專欄，展望性的預告未來在一下第二冊中，將會有「二元一次聯立方程式」的單元，該單元為本單元的進一步延伸，將引導學生學習當有兩個未知數時的解題方式。而在第二冊數學教科書「二元一次聯立方程式」單元的開端處，便可以安排一個前導組織的設計，以一頁的篇幅，簡要復習一上所學的「一元一次方程式」重要概念，並且揭示本單元將學習「二元一次聯立方程式」，以及「一元一次方程式」與「二元一次聯立方程式」間有何相同相異之處等，引導學生順利進入學習。如此，內涵相關聯課程的前後兩部分，均有適當的銜接性設計安排，便能滿足相互重疊、環扣與涵攝之訴求。

七、結語

課程組織的銜接性原則，因為概念模糊與定義紛歧，且未能與其他課程組織原則有明確區隔，因此引發爭議歧見，甚至面臨著是否有必要列為課程組織原則之一的疑問。本文針對銜接性應否納入成為課程組織原則之一，其定義與屬性應如何界定較為妥適，以及如何能與其他課程組織原則有效區隔等問題進行探討。

探究之結果發現，若吾人將銜接性定義為「內涵相關聯課程的前後交接部分，能夠適當的相互重疊、環扣或涵攝，沒有斷層或脫節的現象」，則銜接性的確有其他課程組織原則無法有效表達或涵蓋的獨特內涵。而在課程設計上，則可透過在內涵相關聯課

程的前一部分末尾處，安排展望預告性的內容；並在後一部分開端處，安排呈現 Ausubel 倡議的前導組織，來加以具體實踐。

綜此，本文認為，課程組織的重要原則或規準，仍可維持繼續性、順序性、銜接性、統整性等四項原則，並且以前三者為縱向垂直層面的原則，以統整性為橫向水平層面的原則。惟本文分析出銜接性不同於其他組織原則的若干特徵，並依據這些特徵給予明確的定義，有助於確立銜接性成為課程組織原則之一的空間、必要與獨立性。課程研究界未來在探討相關議題時，或可參考本文提出的見解，重新看待銜接性此項課程組織原則。

參考文獻

- 李子建、黃顯華（1996）。**課程：範式取向和設計**。臺北：五南。
- 張春興（1995）。**教育心理學**。臺北：東華。
- 陳伯璋（1995）。**我國中小學課程統整與連貫問題之檢視**。臺灣教育，540，11-15。
- 陳明印（2002）。九年一貫課程銜接的調適與因應。**國民教育**，43（2），10-19。
- 黃光雄、楊龍立（2012）。**課程發展與設計－理念與實作**（三版）。臺北：師大書苑。
- 黃政傑（1991）。**課程設計**。臺北：東華。
- 黃炳煌（1981）譯。**課程與教學的原理**。臺北：文景。
- 黃炳煌（1995）。談課程發展的一些基本概念。**教改通訊**，11，41-13。
- 楊龍立（2004）。課程組織原則之探討。**國立編譯館館刊**，32（1），32-47。
- 蔡春美（1993）。幼稚園與小學銜接問題之調查研究。**臺北師院學報**，6，665-730。
- 蕭玉佳（2006）。從課程銜接性原則析論幼小銜接階段之現況與相關研究。**研習資訊**，23（8），97-104。
- 簡楚瑛（2009）。**課程發展理論與實務**。臺北：心理。
- Goodlad, J. I., & Su, Z. (1992). Organization of the curriculum. In P. W. Jackso (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum* (pp.327-344). New York: Macmillan Publishing Company.
- Henson, K. T. (2001). *Curriculum planning: Integrating multiculturalism, constructivism, and educational reform* (2nd ed.). New York: McGrawHill.
- Longstreet, W.S., & Shane, H.G. (1993). *Curriculum for a new millennium*. Boston: Allyn & Bacon.

- McNeil, J. D. (1992). Curriculum organization. In M. C. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (6th ed.) (pp.273-279). New York: Macmillan Publishing Company.
- Oliva, P. F.(2005). *Developing the curriculum* (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Oliver, A.I. (1977). *Curriculum improvement: A guide to problems, principles, and process* (2nd ed.). New York: Harper & Row.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum: Foundations, principles and issues* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Tanner, D., & Tanner, L. N. (1995). *Curriculum development: Theory into practice* (3rd ed.). New York: Merrill.
- Zakaluk, B.L., & Samuels, S.J. (1988). *Readability: Its past, present, and future*. DE: International Reading Association.

