

Kecheng Fazhan Lilun yu Shijian

简楚瑛◎著

课程发展 理论与实践



教育科学出版社

Educational Science Publishing House

课程发展 理论与实践

Kecheng
Fazhan
Lilun
yu
Shijian



定价：35.00元

ISBN 978-7-5041-4859-9



9 787504 148599 >



课程发展 理论与实践

教育科学出版社
· 北 京 ·

责任编辑 徐 杰
版式设计 杨玲玲
责任校对 刘永玲
责任印制 曲凤玲

图书在版编目 (CIP) 数据

课程发展理论与实践 / 简楚瑛著. —北京: 教育
科学出版社, 2010. 2
ISBN 978 - 7 - 5041 - 4859 - 9

I. ①课… II. ①简… III. ①课程—教学研究 IV.
①G423

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2010) 第 002216 号

出版发行	教育科学出版社		
社 址	北京·朝阳区安慧北里安园甲 9 号	市场部电话	010 - 64989009
邮 编	100101	编辑部电话	010 - 64989386
传 真	010 - 64891796	网 址	http://www.esph.com.cn
经 销	各地新华书店		
制 作	北京金奥都图文制作中心		
印 刷	保定市中国画美凯印刷有限公司	版 次	2010 年 2 月第 1 版
开 本	169 毫米 × 239 毫米 16 开	印 次	2010 年 2 月第 1 次印刷
印 张	16.5	印 数	1 - 5 000 册
字 数	257 千	定 价	35.00 元

如有印装质量问题, 请到所购图书销售部门联系调换。

目 录

— 第一部分 理论篇 —

第一章 课程与教学基本概念	(3)
第一节 课程的定义	(3)
第二节 课程与教学的关系	(7)
第三节 课程理论与教育理论的关系	(10)
第二章 课程发展基本概念 (一) 课程发展的定义、特性与 模式	(12)
第一节 课程发展的定义与取向	(12)
第二节 课程发展的特性	(13)
第三节 课程发展模式	(17)
第四节 不同层级的课程发展模式	(42)
第三章 课程发展基本概念 (二) 课程发展的理论基础	(48)
第一节 哲学基础	(48)
第二节 社会学基础	(59)

第三节 心理学基础	(72)
第四章 课程发展层级与课程决策	(87)
第一节 课程决策的层级概念	(87)
第二节 课程决策的分析结构	(89)
第三节 影响课程决策的因素	(93)
第四节 课程决策与教师课程理想的实践	(97)

— 第二部分 实践篇 —

第五章 课程发展的设计时间	(101)
第一节 课程取向及总目的的决定	(101)
第二节 课程结构的设计	(108)
第三节 课程发展的顺序	(121)
第六章 课程发展的各个阶段	(142)
第一节 课程目标的制订	(142)
第二节 课程内容选择与组织原则	(147)
第三节 教学方法的选择	(151)
第四节 课程发展的具体策略	(167)
第七章 课程实施与评价阶段	(191)
第一节 课程实施阶段	(191)
第二节 课程评价阶段	(196)
第八章 课程发展者的角色	(202)

— 第三部分 幼儿教育课程发展的议题 —

第九章 校本课程在课程发展中的争议	(207)
第一节 校本课程浪潮的源起	(207)

第二节 “校本课程”的定义与要素	(209)
第三节 幼儿园园本课程的类型与评析	(211)
第四节 幼儿园发展园本课程所面临的问题	(214)
第五节 结语	(217)
第十章 教科书/教材在课程发展中的争议	(219)
第一节 有关教科书的争议	(219)
第二节 如何选择好的教科书	(222)
第十一章 关于“标准”在课程发展中的争议	(232)
第一节 标准化运动的源起	(232)
第二节 标准的定义与要素	(234)
第三节 “标准”用在幼儿教育中的类型	(236)
第四节 结语	(238)
参考文献	(241)
附录	(252)
附录1 概念说明	(252)
附录2 图次	(256)
附录3 表次	(258)

第一部分

理论篇

第一章

课程与教学基本概念

第一节 课程的定义

课程的定义因人而异，有些人认为写下一些对课程的计划就是课程；有人认为在学校里教师指导学生的过程是课程；有人则认为学生的学习经验是课程；也有人认为凡是学校所教的东西都是课程。随着教育哲学与价值观多元化的呈现以及各时代与社会中不同教育目的的诉求的影响，课程的定义一直众说纷纭，以下将学者们对课程下的定义分成几类。

一、课程是科目的总和

课程由固定的学科（永久的研究）构成，包含文法规则、阅读、修辞学与逻辑学、数学，甚至还包含西方世界的经典书籍（Hutchins, 1936: 82）。

课程基本上包含五大领域的学科科目：母语、数学、自然科学、历史以及外语（Bestor, 1956: 48-49）。

课程是所有科目知识的总和（Phenix, 1962: 64）。

将课程与学科科目混为一谈，是将课程视为固定、静态的东西。若持此种看法，则一切课程计划，不过是拟定教学科目、编排教材内容和排课表的工作而已。这种定义是传统上对课程的看法。目前有的学校有每周、每日教学时刻表，每个时段（多数以40—50分钟为一节计算）分别排入

数学、英语、体育、才艺课。由这种课表的安排就可以看出这个学校对课程的概念是“课程就是科目的总和”。

二、课程是一种预期的、有意图的学习结果

课程是学校负责的有计划的学习结果 (Popham & Baker, 1970: 48)。

课程是一连串具有结构性的预期的学习结果；课程是课程发展系统的结果，也是教学系统的基础 (Johnson, 1967: 130)。

20 世纪 60 年代，学校十分重视教育计划的实施成效，讲求问责制 (accountability)，因此也使得学者在定义课程时，强调课程的实施成效或结果 (Wiles & Bondi, 2002)。持此看法者，在发展课程的时候，先设定课程欲达到的具体目标、学习成果，再拟订课程计划。把课程定义为目标或结果导向的学习会有较大的局限性，尤其当许多学习无法以具体的行为目标写出来的时候，若能写出来的行为目标又会局限了学习的广度与深度。

三、课程是一种计划

课程是学校为学习者规划、主导的所有学习活动，学习者学习的目的在于达成教育目标 (Tyler, 1949: 18)。

课程是有计划的学习机会的程序，目的在于达成广泛的教育目的和相关目标 (Saylor, Alexander & Lewis, 1981: 8)。

课程是学习的计划，包含几项元素：目的与目标、内容的组织与选择、教与学的模式、对结果的评价 (Taba, 1962: 10 - 11)。

课程是在教学前的计划性的行动 (Macdonald & Leeper, 1965: 5 - 6)。

课程是一种设计，是社会群体为学校学生的教育经验而作的设计。

课程是一种计划或方案，是为学生在学校指导下接触的一切学习经验而设计的 (Oliva, 2005: 16)。

综上所述，此类定义将课程视为教育者在教学之前，依照其教育目的为学习者的教育经验而做的计划。计划中包含教育内容的选择、教与学模式的选择以及学习结果的评价等，最终达成教育目的。此定义偏重于课程的计划性内涵，简单说来，课程是一种“计划”，而相对于“课程”一词，“教学”则为课程计划的“实践”“执行”或称为“实施”。这个定义要比

把课程定义为“科目”或“目标—结果”更加宽泛，因为它包含了课程的要素（实质上的内涵）和课程的程序成分。但它的不足之处在于还是将课程视为静态的，由成人事先设计好后，应用在学生身上。

四、课程是一种学习到的经验

课程是学生必须处理与经历的所有事情（Bobbitt, 1918: 42）。

课程应该包含儿童在教师引导下的所有经验（Caswell & Campbell, 1935: 66）。

课程是学校所设立的一套有程序的经验，其目的在于通过团体思考活动的方法，教育儿童与青少年（Smith, Stanley & Shores, 1957: 3）。

课程是学校为了增进学习效果而提供的有计划的经验总和。

课程是知识与经验的重建，使学习者成长而能运用智能操控后来的知识与经验（Tanner & Tanner, 1995: 189）。

课程是学习者在学校主办下，借由正式与非正式的学习内容和过程而获得的知识、技能及看法、评论与价值观（Doll, 1996: 15）。

课程就是教给学生的东西，包括计划与未计划的信息、技能和态度（Sowell, 2000: 3）。

课程是一套价值观或目标的组合，通过发展的过程提供学生经验（Wiles & Bondi, 2002: 31）。

相对于课程是一种教育者的计划，课程是学习者的学习经验的定义，已经将课程的中心，从教育者、社会与文化等，转到学习者，这是一项观念性的改变（简楚瑛，1988）。此类将课程视为学习者的经验的定义，自20世纪以来一直被提及，但是其中所谓的“经验”的范围却一直在改变。20世纪初，在课程定义中所指的“经验”是学习者所经历的全部过程，不论这些经历是在计划中或非计划中产生，此时课程的定义是“所有学习者获得的经验”（Bobbitt, 1918）。

从20世纪50年代开始，学者对于课程的定义，开始强调其内容的设计，因此学习者的经验也就指向在学校的程序与计划下、由教师引导而经历的学习过程；于是课程被定义为“学生在学校有计划地安排和教师的指导下，所获得的学习经验”（Smith等人，1957；Nagley & Evans, 1967年的定义都属此类定义）。

然而20世纪70年代开始,一些课程学者将课程的定义扩大,他们认为,除了计划性的课程之外,学习者也从非正式、非计划的潜在课程中获得许多经验与知识。例如学生除了从教科书、教师等处获得知识外,从同伴群体、课堂结构与学校的价值气氛中也能有所获得。因此,部分学者将这些“教育经验”也纳入“课程经验”中,并且将课程广泛地定义为“学习者在学校系统中所获得的正式与非正式的经验”(Doll, 1996; Sowell, 2000年的定义属此类定义)。

除了经验一词随着时代发生变化之外,更值得注意的是(Wiles & Bondi, 2002)在课程的定义中提到课程的“发展过程”,显示课程并非固定、静态的经验而已,而是包含着动态、多元、持续变化的发展特性。

五、总结

依笔者的看法,凡是从同伴群体、课堂结构或学校的价值气氛中获得的知识,都属于学校安排下产生的学习经验。班级的组合或依智能来分或依学科成绩来分,都是学校依某种原则安排而成的;学校的价值气氛受行政领导者所持的教育哲学或社会哲学观念的影响,不是自然的产物。因此,笔者认为学生从学校的同伴群体、课堂结构、学校的价值气氛中获得的东西仍属于学校安排下产生的学习经验,实际上并未超出第四类课程定义的范围。学生在学校安排或教师指导之外,当然也可以获得其他的学习经验,但是这些经验应属于“教育经验”(educational experience),而不应算是“课程经验”(curriculum experience)。比如看电视、看报纸、旅行、看电影等都可以获得教育经验;个人迈入社会后,从事其他工作也可以获得教育经验,难道这些都该称为“课程”吗?如果这些也都可以算是课程,那么课程的范围就太广泛了。因此,笔者认为还是把课程定义为“学生在学校安排和教师指导下获得的学习经验”较宜(简楚瑛, 1989: 153-154)。

此“课程即经验”的定义要比前三种定义(课程即学科、目标—成果或计划)更符合现在教育场域上所需的概念。其他三种定义偏向把课程视为静态的、固定的概念,“课程即经验”将课程的多元性、持续变化与发展的特性包括在内。同时,前三种定义易使人误解课程的发展——包括教育目标的制定、学科与学时的规定以及学习计划的拟订(从课程标准到日

常教学计划)都是上级主管机关之事,与学校、教师无关。这种想法很清楚地反映在,误认为课程发展是教育行政当局而非学校的事;教学计划(或进度)应由学校统一规定,而非由教师自定。而“课程即经验”这个定义却能很清楚地告诉学校当局和教师:课程发展本来就是大家(教育行政各级主管机关及主管、学校及校长和教师)的责任和权利,而且在课程发展过程中必由“目标”→“学科”→“方案”(内容)→最后落实到学生的“活动”或“经验”,才算是真正发挥了课程的功能(黄炳煌,1996:161)。

由上述定义可以看到,“课程”的范围可以很窄(限于所教的科目),也可以很宽(宽到只要是在学校规划范围内的,不论是校内还是校外,学生得到的一切学习经验)。若一个学校将课程定义为“所教的科目”,那课程发展的工作必然会比将课程定义为“学校提供的校内、外的一切学习经验”的学校要来得简单与狭义。总之,学校或教师可以根据自己的哲学信念加上环境中各种因素去选择课程的定义。

第二节 课程与教学的关系

关于课程与教学的关系,最为简化的说法,就是“课程”(curriculum)是指“该教什么”,而“教学”(instruction)则是“如何去教”(Sowell, 2000; Oliva, 2005; Parkay & Hass, 2000)。仔细地说,Oliva (2005)认为课程是教育的方案、计划、内容以及学习经验,而教学则是教育的方法、教学活动以及课程的实践与呈现;课程的决策讲求计划性,教学的决策讲求方法论;课程计划先于教学,在计划过程中,既为课程也为教学做决定。Johnson (1967)则把课程定义为具有结构性的预期的学习成果,而把教学定义为教学者与一个或多个学习者之间的互动。Macdonald和Leeper将课程视为为了进一步行动所做的计划,教学则是将计划付诸实践(Macdonald & Leeper, 1965)。课程是教学的蓝图,教学是课程的实践,课程与教学都包含在学校或教育系统之下,两者的目的都是使学生学习与成长,为了达成教育目的与目标,课程与教学缺一不可,两者之间的关系

非常密切。Oliva (2005) 提出四种模式来说明课程与教学间的关系。

一、二元模式

将课程计划与教学实践区分开来，认为课程是课程计划者所做的事情，而教学则是教师的行为，因此课程与教学各自独立，互不影响。譬如出版社设计课程、出版教科书，教师使用教科书教学，课程计划的过程教师没有参与，而教师的教学，也不影响出版社的课程设计。这就是课程与教学各自独立的二元模式。

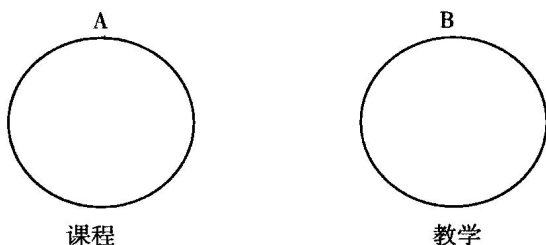


图 1-1 课程与教学关系图一

二、连锁模式

将课程与教学视为一个整体，互为连锁，彼此不可分离。全语文的课程与教学取向即为连锁模式的例子。全语文的教室环境皆布置成具有丰富、自然的语文资源的情境，例如在教室中贴出每日菜单的海报，以文字书写，教师依照海报内容一一介绍餐点；在此情境中，菜单是教材、课程的一部分，也是教师教学活动的一部分。

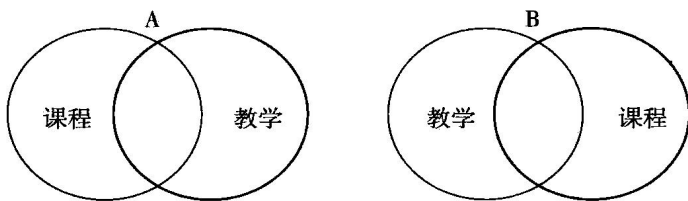


图 1-2 课程与教学关系图二

三、同心圆模式

在此模式中，课程与教学同属教育系统之下的系统，而且两者是层级关系，一个包含另外一个，如图1-3A、图1-3B所示。图1-3A表示课程的层级在教学之上，也就是说教学完全依循课程来决定；图1-3B则表示教学的层级在课程之上，教学是主角，而课程是教学的衍生物。图1-3A显示的是，教师的教学范围均在设计好的课程范畴内；而图1-3B显示的是，教师是已设计好的课程的诠释者，教学内容会因个人经验与专业能力而将设计好的课程，以举一反三的方式或是个人诠释的原因，使得教学范围大于课程的范围。

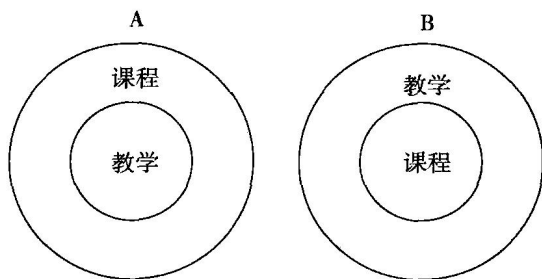


图1-3 课程与教学关系图三

四、循环模式

此模式将课程与教学包含在一个循环系统之中，重视课程与教学之间互相反馈的机制。课程与教学的实体虽然分开，但是两者之间却有持续不断的循环关系——课程决策制定后，教学决策才随之而生，在教学决策付诸实践与评价后，又回过头来影响课程决策。例如建构式的课程与教学之间，就存在循环的关系；建构式的课程是教师依照教育目标所做的规划，而后在教学中实践，在教学过程中，学生与教师共同建构新的想法与概念，再用于发展后续的课程，因此课程和教学的关系持续循环、互相影响，成为一个整体，都包含在教育系统之下。

随着教育的演变、时间的推移、教育新知的发展以及新观念的产生，课程与教学的理念、定义以及两者间的关系也随之改变。上述的模式没有

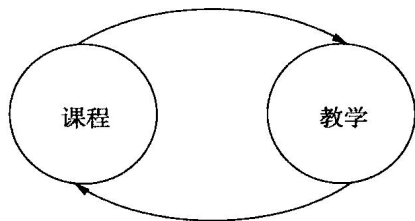


图 1-4 课程与教学关系图四

“对”和“错”的分别，只是从不同角度、不同情境分析呈现的课程与教学间的关系。总体而言，不会有人反对下述课程与教学间关系的描述（Oliva, 2005）：

- （1）课程与教学互相有关联，但却是彼此不同的两个东西。
- （2）课程与教学是两个既互相联系又互相独立的東西。
- （3）课程与教学可以分开来研究与分析，但无法独立地发挥功能。

第三节 课程理论与教育理论的关系

课程理论在教育理论中占有什么样的地位？它的基础是什么？它究竟包括了哪些内容？下面就借用 Beauchamp（1964a）的课程理论的基础与演进图（图 1-5）来说明。

由图 1-5 可了解，教育理论的内涵包括教育行政理论、咨商理论、课程理论、教学理论和评价理论，因此课程理论为附属于教育理论中的一个次级理论。至于其基本知识的来源是人文科学、自然科学和社会科学三种基本学科理论的知识。课程理论又可细分为课程设计理论、课程程序理论（Procedure Theories）和课程内容理论（Content Theories）三种。当然，教育行政理论或咨商理论可能也有部分影响到课程设计理论，或教学理论可能会影响到课程内容的理论，但它们（教育行政理论、咨商理论、教学理论和评价理论）提供的都属次要性的数据，都不会直接地、最有利地有助于课程设计理论、课程程序理论和课程内容理论的发展。