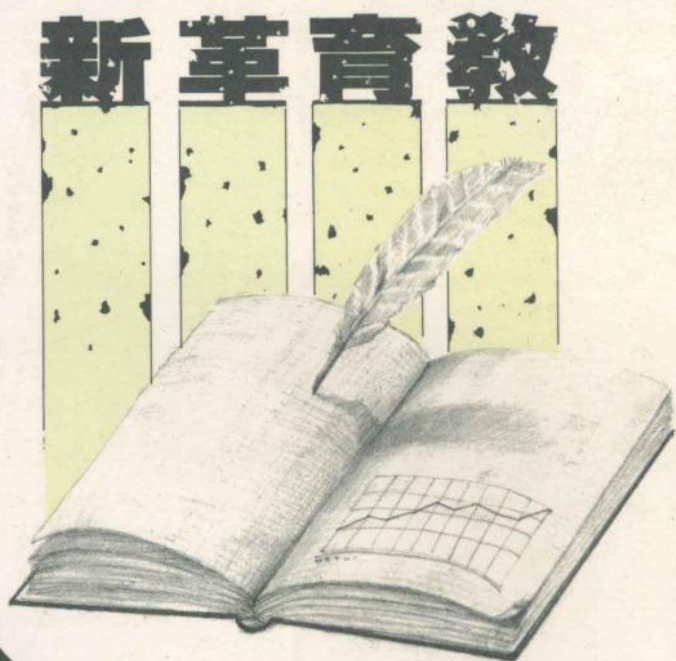


5 書叢育教苑師

新革育教與究研程課

著 璋伯陳



陳伯璋著

課程研究與教育革新

師大書苑有限公司印行

課程研究與教育改革

定價：新台幣貳佰元正

著者：陳伯璋

發行人：陳淑娟

負責人：白文正

出版・發行者：師大書苑有限公司

台北市師大路四三號地下樓

電話：(02) 3927111 • 3913552

郵撥：〇一三八六一六一八

印刷：淵明印刷有限公司

永和市成功路一段四三巷五號

電話：九二八七一四五

出版登記：新聞局局版台業字第二一九〇號

初版：中華民國七十六年八月

自序

教育改革是一連續不斷的歷程，其成功與否端賴正確教育理念的引導，周延而有效率的行政措施和制度規畫，以及適切課程和教學的落實。

本書大部分文章係筆者近十年來，在書刊雜誌上所發表。十四篇專論中，依其性質大略可分為課程研究、行政與制度，以及教學等三大類，每類皆以教育改革為論述主旨。在課程研究方面，有新近課程理論及潛在課程的評介。行政與制度部分，則包括學校組織革新、教育機會均等政策、師範教育、兒童教育以及英國 GCSE 考試制度。至於教學方面，則評介質的評量，青少年輔導以及英國教學法研究的趨勢。

在個人近十年的教學與研究中，師長們的啓迪和指導，好友們的砥礪，以及內人盧美貴的鼓勵，小兒子軒成長的啓示，都促使研究和教學工作漸臻充實與美善，這是筆者要深表謝意的。此外，更要對師大書苑白文正先生熱力於教育書刊的出版表示由衷的敬佩與謝意。

陳伯璋

誌於師大教育學系
民國七十六年仲夏

目次

自序

第一篇 課程研究……………一

一、現代的課程理論……………三

二、課程研究的「第三勢力」……………一五

三、潛在課程的概念分析……………九五

四、課程、教學與意識型態……………一〇七

第二篇 行政、教學與教育革新……………一二七

一、學校組織之特質與革新方向……………一二九

二、學校組織革新歷程中阻力因素之分析……………一五九

三、教育機會均等理想的實踐……………一七一

四、質的評量與創造性教學……………一九七

五、生態危機與道德教育·····	二〇五
六、青少年的自處·····	二〇九
七、英國教學法發展新趨勢·····	二一三
八、英國新考試制度—GCSE·····	二三七
九、我國教師理想形象與師資培育·····	二四五
十、社會變遷中的兒童教育·····	二五七

第一篇 課程研究

現代的課程理論

一、

不論傳統課程理論或目前發展中的課程理論，事實上都尚在一個造型的階段。因為，到目前為止尚沒有普遍被接受和明確的標準，來區分它們和教育上其他理論類型的差異。概括來說，它們乃是因為很多頗受推崇的專業人員正在研究它們，因而存在。因此有些人將他們正從事研究的工作視為「發展中的課程理論」(theorizing)，而努力的成果(或指著作)稱為「課程理論」(curriculumtheory)。假使我們廣泛而用心探究目前課程的「情況」，便可看出導致目前混雜的某些問題。

首先，也許有人會想：課程理論可以幫助我們清楚地確認課程的領域，但遺憾地，課程的定義並不像「可能學習的教材」那樣狹隘，也不像「在學校中學生所須具有的經驗」那樣廣泛。因此所謂「課程理論」的著作，有的是從認識論的觀點著手；有的是站在「存在哲學」的立場來論述。所以所謂說紛誦，莫衷一是。課程理論家對於發展中課程理論的目的也有不同的看法，大抵可歸納成為三派的說法：

第一派（人數最多）認為課程理論是推展課程實際應用和研究課程的指導體系，而且是評鑑課程發展的工具。因此，它成為指導和規定有關課程實際活動的基礎。從其功能來看，它像某一類哲學——認為它不是直接來確認經驗的有效性，當然這種課程理論不能稱為「課程哲學」（curriculum philosophy），因為很多從事這方面工作的人，大都不是訓練有素的哲學家，他們忽略了「經驗有效性」的檢驗是哲學的一種類型。

第二派（極少數）大抵是少壯派的理論家，他們較傾向於科學理論的傳統概念，他們想確認和敘述影響課程的諸因素，和它們之間的關係。這個理論的目的，實際上是注重主要的概念，而其研究可以用來檢驗影響課程諸因素和其關係的效度，而不是檢定課程規範的有效性。

第三派認為發展中的課程理論是具有創造性的智慧工作，它既不做為規範（或指定）課程的基礎，也不用來探測影響課程諸因素和其關係在經驗上的效度，他們希望在不久的將來能產生一種新的討論課程的方式（這個方式比目前發展的方式更圓滿）而來改進和批判概念的體系，目前他們可能支持的是要求一種像在藝術活動中，富有自由創造的過程。

一個更有趣而錯綜複雜的因素是：創設理論的人隨着個人專業的素養，而運用不同的事實來建立其體系。因此，任何片面的課程理論，為了要確定其目的，必須謹慎地視為一種特殊的理論體系，千萬不能以偏概全。

休伯納（Huebner）提出一個相當有趣的方法來分析理論，他假設課程理論能由理論家所運用不

同性質的語言，劃分成幾個範疇，這些語言分爲：①描述性 (descriptive)，②解說性 (explanatory)，③控制性 (controlling)，④合法性 (legitimizing)，⑤規範性 (prescriptive)，⑥聯繫性 (affiliative)。

假使我們同意這種分析，那麼很清楚地，我們可以看出，無論在任何特殊的時間和空間，課程理論因理論家所持目的而異的事實，可由分析理論家對語言不同的應用而得到證明。乍看之下，這對歷史和科學理論來說，也許顯得很不可思議，但再仔細想一想，我們可以看出，影響課程的因素是大同小異的，當然因課程的不同而產生的差異是難免的，這也許是不同體系的關係。而且我們可以看出，這些學科之間的差異不會像不同派別的理論家之間混淆的情形，那麼令人頭痛。這種混亂的情形，多少像一系列經常是目的混淆不清的理論改革，而缺乏歷史發展的剖析。相反地，對這方面若只有歷史的述說，那麼看起來則像過時的事實而已。所以，這就意謂着課程理論很需要以歷史的方法來研究，同時要配合如休伯納歸結的語言使用法，來研究課程理論。

另外克立巴特 (Kliebard H.) 對有關課程問題的沿革，提出一個很有見地的看法。他強調說：過去課程主要地一直都遭受「非歷史的傾向」(ahistorical posture) ①、「修正傾向」(ameliorative orientation) ②和缺乏正確定義的窒礙，所以他歸結說：「我們基本的結構和知識的領域都被嚴格地限制」，而更進一步地建議：「未來的工作乃要發展有選擇性（或自由）思考的模式，以配合過去五十年來有顯着績效的『生產模式』(production model)」。

他所說的「生產模式」，與二十世紀初期 Bobbit 等人和後期泰勒 (Tyler R.) 的基本理論有關。以休伯納所提出的名詞來表示，就是「控制性」與「規範性」語言的應用。不過在此，控制性與規範性的諸要素是較基於技術的基本理論，而不是哲學或科學的理論。但是，這種「技術模式」(technical model)，目前已被職業教育工作者發展到一個非常曲解的地步。

史密斯 (Smith B. B.) 和羅斯 (Ross J.) 合編的一本對於目前「藝術水準」(state of art) 的評論集，而歸納課程為如下的過程：①規定訓練的角色②確認包括這些角色的明確任務③選擇施教的工作④分析每一項任務⑤說明實行的目標⑥指定教學步驟⑦確認學習的要素⑧設計合適的教學法⑨展開教學工作⑩編出對學生和課程評鑑的計劃和方法。

上述這些計劃和目標一直是多數研究課程者（雖因不同的領域而有差異性）盛行的理論。不過，很多課程理論家，為了不同的理由，並不覺得這是一個很令人滿意的模式，也許這只是最基本的模式，因為「技術模式」的形成是以當代所接受的社會價值為起點（因此就不顧所教的價值是什麼了）。

二、

根據 Frankena W. 認為教育哲學家不是屬於分析一類的，就是屬於規範性的。也就是說，有的人主要的在於敘述、分辨和為名詞界定涵義；有的是陳述什麼是應該或不應該包含在教育之中的，以及在教育過程中什麼是必須或不必要的。

課程理論家已覺得，像這種簡潔的領域劃分，是很難兼容並蓄的，因為對課程的觀點因個人專精的不同，所以課程的功能，也就有很多不同的看法。在此情形下，一個人經常會陷於假設和涵意不清的陳述中，而在不同的時空裏被區分為本體論、價值論 (axiological) 和經驗論的課程理論家。雖然，上述說明了人類存在的價值和知識本質有很多不同的看法，不過較合適的方式可劃分為如下三種類別：

知識取向的論述 (knowledge oriented statement)

毫無疑問地，過去十年中，熱中於知識問題課程的理論家蔚為大觀，這是一個很合理而且很重要的發展，因為課程大抵從文明累積的事物中取得憑據，所以要了解學校教育的理由，除此之外別無他法（雖然學校是學習的最佳場所的觀念已遭挑戰）。

在某些方面，目前對知識問題的關切，乃是重新批判教育。例如，生活適應的需要、要迎頭趕上蘇俄等社會種種的壓力，不過無論在課程理論探討的過程中，這些動機的激發，確實已使很多學術上有卓越貢獻的人參與課程研究的行列中。

布魯納 (J. S. Bruner) 呼籲課程要以「學科的結構」 (the structure of disciplines) 和「學科探討的模式」 (modes of disciplined inquiry) 重新以概念化來組織教材，許多學科的改進這已有很多人從事了，而產生了真正全面的課程修訂、新改革的計劃、新教材和教師在職訓練的計劃。

此外，如布朗勒爾 (I. A. Brownell) 和金恩 (A. King) 主張先前提過學科的理論基礎是根據

「人類基於先前普通概念和特別是能教和能學的概念上，能最合理地實現人類的本質」。因此，課程必須根據「最能代表符號系統的普通結構」的概念，而這些概念最能與其它體系溝通，並且為其所熟悉（即最能產生學習的遷移——附誌）。

蕭伯（Schwab J.J.）和斐尼斯（Phenix P.）也是站在這種趨勢的第一線上，蕭伯提出一種基本的方法來分析學科「組織的」（organizational）、「實質的」（substantive）和「語法的」（syntactical）的構造。斐尼斯也提供重新組織知識領域的概念，以便容易學習和應用知識。梵登寶（Vandenbeg）也編了一本文集——這是搜集很多人將知識論的觀點融入教育理論中的書。

直至目前，這種學科和構造的推動力，雖已有成效，但仍然有很多理論家認為以認識或知識作為一個合適的課程的基礎，是太狹礙了些。有關社會、人類和個人特性的問題，將會對設計一個合適的課程有很大的裨益。

實體取向的論述（reality oriented statement）

在討論有關構成課程的「事物的本質」時，引用本體論（ontology）的觀點，是很冒險而常有誤解的可能，因此有關這方面的陳述只是幫助我們容易了解而已。這方面的言論主要是集中於社會、文化和錯綜複雜的個人本質和結構的問題，也就是基於本體論的觀點，擴展有關課程的現象領域，而以概念化的方式使我們了解課程。

顧勒德（J. Goodlad）劃分課程為三個領域：一為進步主義主張的範圍；另一為「學科中心」（

discipline centered) 的範圍。不過他指出這一個領域的主要倡導者，例如布魯納 (J. S. Bruner) 是後者的頂尖人物，但他從進步主義的觀點間接得到一些見解；而像杜威 (被認為是進步主義的代表人物) 也曾警告進步主義忽略了學科的重要性。當然這也意味着在課程理論發展中，政治的力量也深深地影響課程。

曼因 (J. Mann) 首先指出政治因素已侵入了課程理論，他主要研究的是學生的困撓和影響課程的政治因素，他提出的觀點最值得注意的是：我們必須縝密地思考和分析，當課程理論正在發展中時，廣泛的社會和政治因素的侵入。

這個觀點是很重要的，因為不論一個合適的課程理論之形成是否為政治過分干涉，都已使我們了解形成理論的另一要件就是政治的因素，這在過去僅稍提而已。不過，有些人懷疑是否這些政治的影響力已不像通常我們所想像的那麼重要。

顧勒德和李查特 (M. Richter) 對課程提出了當代最精細的模式，他們認確課程的決策 (decision making) 有四個階段：社會的、意識型態的 (ideological)、組織的 (institutional) 和教學的 (instructional)。

這個模式便意味著合理「決策」的過程和泰勒 (Tyler R.) 理論基礎的擴展。不過，他們提出與泰勒相反的假設——認為「價值」是課程發展的起點，而不只是導引我們分析社會、學習者和教材的背景而已，因此，他們避免了泰勒著作受人指謫的缺失。

這個概念模式的目的，很明顯的是屬於「控制」、「解說」和「描述」性的（見 Huebner 所提的論點），然而，對於一個合理的「決定」過程，如果概念的模式受限制的話，很可能會忽略了重要的「描述」和「解說」的現象（如曼因所討論的），以及會由於控制課程決策過程較短期的需要，而削弱了這個模式長期的有效性。

麥克唐納 (Macdonald J. B.) 假設一種概念模式，此模式乃將「功能」視為課程理論的核心（這不同於泰勒和顧勒德的說法），它是想說明有關教學活動的繼續性和彼此間的關係，以及描述這些活動的階段。

詹森 (M. Johnson)，指出上述的概念模式在課程和課程發展之間，有些概念上的混淆，他的批評和修正對概念化的目的有很重要的澄清作用。此外，他還繼續研究課程發展和教學之間的一連串活動，並且為課程提供了一個基本模式 (schema)。

當然，我們又會注意到有關這些概念模式的不同乃因理論家的意旨而異，很明顯地，詹森的目的在於探討一種「控制性」的課程理論，這是溯自顧勒德和李查特的見解，不過，麥克唐納研究的不是以特殊的成果來陳述控制的因素。

休伯納 (Huebner) 研究的方法與語言體系有關，而且與語言形成概念模式的過程（或使課程過程和決策較易）的方法有關。因此，技藝、科學和政治的言論乃以很多的語言模式表示，不過從他的研究中乃暗示着：倫理和美學的教學在此是受限制的。

那麼，我們可以看出，這些理論家所關心的是確認課程中的基本要素，和由此要素構成概念的體系。不過，無論是以「合理的決策」(reason decision)、「作用的過程」(action process)、「語言的模式」(language patterns)或是以「內在的要素」(potential unit)來研究，都反映出理論家一直都沒有一致的看法。甚至很明顯地可看出，理程理論家的意旨影響了課程基本要素的選擇，以休勃納的名詞來說，乃意謂着「控制性」的目的傾向於選擇科學和技藝的語言，而發展出來的概念系統則反應出理論者基本的偏見。因此，價值的問題始終不能在目前發展的課程中站有重要的地位。

價值取向的論述 (value oriented statement)

課程的設計是屬於「價值取向的論述」，例如文學便是充滿暗示性的「設計」。課程設計與經驗論的課程理論和實體取向的論述不同，它想設計一個理論上基於合適經驗的模式。

必須注意的是，課程設計是不太明確的，而這在其他理論的模式有時卻很明確的。不過，課程設計的目的很清楚地是屬於「規範性」、「法則性」，而比簡單的「敘述性」、「解說性」、或「控制性」更能獲得支持。

幾年來，已有一連串的課程設計，如「科目中心」、「廣域課程」、「生活動境中心」、「兒童中心」，還有「核心課程」、「活動課程」、「應急需的課程」(emerging needs curriculum)，詹森在其一篇文章提到目前尚在流行的還有三一六種。