

課程基礎理論

Foundations of Curriculum



Curriculum:
Foundations, Principles,
and Issues 1 (Fourth Edition)

Allan C. Ornstein & Francis P. Hunkins © 著
方德隆 © 譯

PEARSON

and
ALB

H·EDU

課程與教學系列

課程基礎理論

Foundations of Curriculum

Curriculum

Foundations, Principles, and Issues I

Fourth Edition

Allan C. Ornstein & Francis P. Hunkins 著

方德隆 譯



高等教育出版



台灣培生教育出版股份有限公司
Pearson Education Taiwan Ltd.

課程基礎理論/ Allan C. Ornstein、Francis P. Hunkins 著；
方德隆譯。--初版。--臺北市：高等教育，2004[民 93]

面； 公分

參考書目：面

含索引

譯自：Curriculum—foundations, principles, and issues, 4th ed.

ISBN 957-814-528-4 (平裝)

1. 課程

521.7

93004186

課程基礎理論

Foundations of Curriculum

作 者 Allan C. Ornstein、Francis P. Hunkins

譯 者 方德隆

出 版 者 台灣培生教育出版股份有限公司

地 址 台北市重慶南路一段 147 號 5 樓

電 話 (02)2370-8168

傳 真 (02)2370-8169

網 址 <http://www.pearsoned.com.tw>

E-mail hed.srv@pearsoned.com.tw

發 行 所 高等教育文化事業有限公司

地 址 台北市 100 館前路 12 號 10 樓

電 話 (02)2388-5899

傳 真 (02)2388-6600

郵 撥 18814763 高等教育文化事業有限公司

登 記 證 局版北市業字第 390 號

出版日期 2004 年 5 月初版

定 價 450 元

ISBN 957-814-528-4

網址：www.edubook.com.tw

Authorized translation from the English language edition, entitled CURRICULUM: FOUNDATIONS, PRINCIPLES, AND ISSUES, 4th Edition, 0205405649, by ORNSTEIN, ALLAN C.; HUNKINS, FRANCIS P., published by Pearson Education, Inc., publishing as Allyn & Bacon, Copyright © 2004 by Pearson Education, Inc.

All rights reserved. No part of this book may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording or by any information storage retrieval system, without permission from Pearson Education, Inc.

CHINESE TRADITIONAL language edition published by PEARSON EDUCATION TAIWAN and HIGHER EDUCATION PUBLISHING CO., LTD. Copyright © 2004.

本書之文字、圖形、設計均係著作權所有，若有抄襲、模仿、冒用情事，依法追究。
如有缺頁、破損、裝訂錯誤，請寄回本公司調換。

PREFACE

原作者序

本書《課程：基礎、原則與議題》第四版是為課程的研究者、理論學者及實務工作者而出版的著作。本書也是修習課程發展、設計與（或）計畫學生的基礎讀本；同時對於參與課程發展的教師、督學與行政人員，也可提供參考。

本書針對課程的基礎、原則與議題，提供廣泛的文獻綜覽：「基礎」係指在課程領域之外對課程產生影響的研究領域；「原則」指的是用來反省整個課程，從發展、設計、實施與評鑑的媒介與方法；「議題」則是討論影響課程領域的理論與趨勢。

本書包括一章的課程領域導論，以及三個主要部分：基礎、原則與議題。第一部分，課程的基礎理論有五章，分別為：課程的哲學、歷史、心理學、社會基礎及課程理論。第二部分，課程的原則也有五章，分別為：課程發展；課程設計；宗旨、目的與目標；課程實施及課程評鑑。第三部分，課程的議題有一章，討論目前的議題與趨勢。

本書與其他課程的著作有許多不同之處。大部分的著作傾向聚焦於理論或是實務；我們試著結合理論與實務兩個層面。大部分課程著作的作者僅強調課程的基礎、原則或議題其中一項；多數的作者集中在原則的論述，而其他的作者則強調基礎理論的部分。我們嘗試平衡課程的三個領域。大部分的著作採取一個特別的哲學或理論立場；然而，我們試著呈現不同的哲學觀與理論。我們提供讀者另類不同的選擇，讓讀者能在課程的基礎、原則與議題上，澄清他們的觀點與價值。

我們也努力維持過去的立足點，同時將傳統的哲學、歷史與

社會學的概念，與最近在課程領域中產生及未來主義的觀點做結合，也開啟我們的視聽，迎向未來。我們分析許多相互競爭的理論、模式與派典，而且我們也提供不少實務的指引。簡言之，我們提供許多資料，以協助研究者、理論學者及實務工作者發展他們自己對課程領域的過去、現在與未來的解釋。

在本書第四版中，我們維持三個教學與學習工具：課程提示、焦點問題與綜覽圖表。「課程提示」是用來提供研究的實務性意義，以及課程發展歷程的洞見。各章開頭「焦點問題」的設計有引導讀者的作用，並作為該章主要觀點的先導。「綜覽圖表」旨在使學習更有意義，而且提供呈現於該章中的主要概念與原則之摘要。

任何教科書的出版都是得自許多人的投入，我們衷心地感謝他們。我們首先要感謝審閱原稿學者：南伊利諾大學的Sharon Gilbert；西佛羅里達大學的Robin L argue；加州州立大學的Joyce Lee；以及道森（Towson）大學的Elizabeth Wilkins。

我們也感謝出版本書Allyn與Bacon圖書公司的編輯Traci Mueller及Krista Price，特別感謝他們對本書的努力。另外，也要特別感謝Omegatype印刷公司編輯出版總監Robert Howerton。

Allan C. Ornstein
Francis P. Hunkins

PREFACE

譯者序

翻譯本書的緣由主要是多年來我使用本書作為教授「課程理論研究」與「課程設計研究」等科目的主要讀本，1998年原著第三版也讀過數遍，但是在課堂討論的過程中總覺得時間與內容未能配合，實際上的情況是學生常花太多時間在原著閱讀及轉譯上，但深入思考反而不足。我認為學術性的閱讀宜廣泛，讀書掌握大意为要，本書條理清晰，論述觀點持平，頗適合初入課程領域的學習者。

由於原著超過四百頁，內容實在豐富，如果等全部翻譯完成恐怕會有資料老舊及更新的問題。因此，將前六章「課程基礎理論」與後六章「課程發展與設計」分上、下兩冊出版。不過，將課程理論與實務分開並不是譯者本意，讀者可以發現原著者即使在討論課程理論，也會關注課程實務。有興趣的讀者，敬請期待下半部的出版。原著版權頁為2004年，中譯本於同年出版可以使讀者迅速了解課程理論與實務的觀點，發現最近的課程研究與成果，並即時掌握課程最新的課程議題與趨勢。國內課程理論的相關教科書較缺乏，本書上冊「課程基礎理論」應可提供相當好的參考。

讀者可以從本書下折口的簡介中大致了解本書的特色，架構完整、取材廣泛、觀點持平、行文流暢，著重理論與實務的結合。不過，本書也有一些不足之處。由於本書敘述的社會文化脈絡是美國的教育情境，有關課程的歷史與社會基礎部分皆以美國的例子來做呈現。這也突顯本土資料之闕漏，從另一方面來看，這就是我們將來可以努力的方向。另外，第六章「課程理論」也是可

以繼續發展的部分。行有餘力的讀者或課程研究者可以從各章原文所附的注解中，找到進一步閱讀的資料來源。當然，讀者可將中譯本與原著參照閱讀，也會有意想不到的收穫。

在目前學術界較不重視專業領域翻譯的情況下，「譯著」不等於「著作」，教授升等及國科會專案研究重視 SSCI 或 TSSCI，我且把這份工作視為「做功德」，譯著對「教學」肯定有助益，對於「研究」的取向、方法及文獻探討當有啟示，而譯著如果不算學術著作，就當成「推廣」好了。翻譯的過程似乎與時間賽跑，幾乎是夙夜匪懈的全力投入，很像在趕論文，目前並沒有如釋重負的感覺，下半部或許會放慢腳步，但也不希望耽擱太久。

本書可以翻譯完成，首先要感謝高雄師範大學教育系師長及同仁的鼓勵，及提供我全心投入的時間。當然，高等教育出版公司從洽談翻譯版權開始到譯著的完成，均投入相當的心力，是我特別要感謝的。

本譯著的品質理當由本人負全責，也歡迎讀者隨時指正。

方德隆

2003.12.04 於倫敦

CONTENTS

目 錄

Chapter 1 課程領域

第一節	課程的取向	3
第二節	課程的定義	19
第三節	課程的基礎理論	25
第四節	課程的範圍	28
第五節	理論與實務	36
第六節	課程工作者的角色	44
結論		51

Chapter 2 課程的哲學基礎

第一節	哲學與課程	54
第二節	主要哲學	59
第三節	教育哲學	65
結論		101

Chapter 3 課程的歷史基礎

第一節	殖民時期：1642-1776 年	109
第二節	建國時期：1776-1850 年	115
第三節	十九世紀歐洲教育家	120
第四節	普及教育的興起：1820-1920 年	126
第五節	轉變時期：1893-1918 年	137

第六節	課程領域的誕生：1918-1949 年	147
第七節	目前的焦點	165
結論		169

Chapter 4 課程的心理學基礎

第一節	行爲主義	174
第二節	認知心理學	186
第三節	現象學與人本心理學	219
結論		229

Chapter 5 課程的社會基礎

第一節	社會、教育與學校教育	234
第二節	動態、變遷中的社會	244
第三節	處理社會－教育的要務	268
第四節	國家教育報告書任務小組	285
第五節	教育變遷的計畫	293
結論		295

Chapter 6 課程理論

第一節	理論的觀點	300
第二節	課程理論建構的古典基礎	305
第三節	理論的功能	307
第四節	理論的建立	310

第五節	課程理論	314
第六節	隱喻與理論陣營	323
第七節	理論建構的平衡取向	337
結論		339
各章註釋		341
名詞索引		389

Chapter 1

課程領域

焦點問題

1. 你如何描述課程領域的特色？
2. 為何課程領域的了解是必須的？
3. 大部分的教育學者採取什麼課程取向？
為什麼？
4. 你如何定義課程？
5. 為何大部分的理論學家將課程歸納為一般性的原則及歷程，而不視為特定的教材？
6. 什麼樣的基本問題導引課程領域？
7. 教育的基礎理論如何影響課程？哪些基礎理論的領域比較重要？為什麼？
8. 課程發展與課程設計有何不同？
9. 理論與實際如何統整於課程的計畫當中？
10. 你如何定義校長及教師在課程計畫中的角色？
11. 在課程領域裡，有哪些是受到概念重建主義者及後現代主義者所影響？

課程是一個無法捉摸、零碎的且令人困惑的研究領域。但是我們必須了解課程這個研究領域不僅對學校，而且對整個社會的健全發展都相當重要。無論我們狹義的認為課程只是學校所教的一些學科，或是廣義的視課程為個體充分參與社會的經驗，但無可否認的，課程在在影響其圈內的教育工作者、不同學派的課程理論學者，也影響其領域之外的社會大眾。

儘管目前有關課程的書籍及論文可謂汗牛充棟，但是課程領域的人士仍感到困惑而且挫折。然而，我們主張研究課程領域的理由，並不是要找出一個確切的答案，而是為了增進對課程複雜性、典範的轉變及學術或實際活動的了解。我們需要了解課程係源自於社會活動，是經由人類慎思萌生的某些目的而設計出來的（註1）。尤其處於今日動態的社會中，其成員常充滿著不確定感及困惑，而課程領域正好反映了這些特質。理論上，當我們研究及參與這個領域時，通常會在不確定的環境裡及處理動態的課程領域中懂得如何自處。我們認為許多人將課程定義為困惑的，實際上是因為存在於課程領域的動態關係，充斥著多元聲音的緣故。

一般所謂的課程是什麼，它包含了什麼，以及誰包含其中和為誰服務等，都必須從廣泛的脈絡中來分析，才能充分的了解。因此，我們以不同的研究途徑（**approaches**）（取向或觀點）及定義來探討課程。我們也必須考慮課程的基礎理論、課程領域間的關係及差異、課程的理論及實施，以及參與課程領域者的角色。我們將據此呈現廣泛的課程領域，並完全沈浸於此動態的系統之中，而不只是作為課程領域之外旁觀的作者及讀者而已。

第一節 課程的取向

一個人對課程的取向反映了這個人的世界觀，包含個人所認為的實體、重要的價值觀，以及所具有的知識。一個課程取向反映了整全的（holistic）立場或後設取向（metaorientation），包含課程的基礎理論（個人的哲學觀、歷史觀、心理學與學習理論的觀點及對社會議題的看法）、課程的領域（在這領域中普遍及重要的知識），以及課程理論及實務上的原則。課程的取向表現出有關課程發展及設計的觀點；顯示在計畫課程時學習者、教師及課程專家的角色；展現了課程的目的及目標，以及需要進一步檢視的重要議題。

一個課程取向反映了我們對學校及社會的看法；假如我們對某些觀念非常執著，在某些程度上，它可能變成具有前瞻性的宏觀觀點。藉著了解一個人的課程取向，以及學校或學區盛行的課程取向，就有可能推斷出一個與正式組織觀念相衝突的專業觀點。

雖然學校隨著時間的流逝會逐漸形成一個特定的課程取向，但是許多教育學者並不會強烈的支持某一個取向。通常他們不會只支持單一或純粹的取向，而是在某些情況下才會強調某一個取向，有時則會提倡多個取向。在其他情況下，他們甚至不承認他們反映了一個特定的課程取向態度或行為，或顯示出受某些取向影響的跡象。他們必須了解，撰寫有關課程教科書的作者有時並不獨尊一個取向。而且，即使是課程專家或學生均需要檢視他們的課程取向。

課程的取向可區分為技術及非技術（technical and non-technical），科學及非科學（scientific and non-scientific）（請注意：非技術及非科學的專有名詞並沒有負面及輕蔑之意，而是這兩個詞有對比之意）。技術科學取向與傳統的教育理論及模式相符合，且反映了行之已久及正式的學校教育方法。

許多這類的課程取向被認為是實證論者（*positivist*）及現代論者陣營。非技術及非科學的取向開展了部分前衛、實驗哲學及教育政治學的觀點，傾向挑戰牢不可破及正統的教育實務。更進一步來看，非技術取向反映了後實證論者（*postpositivist*）及後現代主義者（*postmodernist*）的觀點。這些取向是動態的且令人難以捉摸的。

這一節將介紹五個課程取向，前三個是屬於技術及科學取向，後兩個是屬於非技術及（或）非科學取向。

壹、行為取向

行為取向起源於芝加哥大學學派（從 *Bobbitt* 與 *Charters* 到 *Tyler* 與 *Taba*），這是最古老，也是最主要的課程取向（註 2）。作為一個以最後結果為手段的取向，它具有一定的邏輯及規則可循。它有賴於技術與科學的原則，以及包含如何規劃課程的範例、模式及按部就班的策略。課程的規劃通常係根據一個計畫，有時稱為藍圖或文件，包括特定的目的及目標，再根據目的及目標安排內容及活動，且學習的成果亦依據是否達成目的及目標來做評鑑。

這種課程取向應用在所有的科目長達九十多年，構成了一個參考的架構，以便與其他課程取向互相參照比較。其他用來識別這個取向的名稱包含邏輯實證論、概念經驗主義、實驗主義、理性科學論（*rational-scientific*）及技術官僚主義（註 3），皆暗示這個取向是技術及科學的，且為理論家及實務工作者處理所面臨的原理原則。

行為取向開始於效率的觀念，乃受到工商業蓬勃發展及 *Frederick Taylor* 科學管理理論所影響，科學管理理論是以時間及動作來分析工廠效率，且根據每個工作者各自的生產量而支薪，如同

測量在指定時間內每個單位的生產量。學校的有效運作（和其他社會系統），被批評者稱為機械理論（machine theory），在1920年代成爲主流。

爲了確保學校的效率，就必須排除小班制度、增加學生與教師的比率、僱用更少的行政人員、減少教師的薪水、維持或減少營運成本等，然後準備圖表來顯示最低成本的成果。Raymond Callahan 近來認爲此觀念是「效率的崇拜」（the cult of efficiency）（註4）。重視目的及效率使學校及課程的編製更科學，至少更精確，使教與學化約爲一致的活動及行爲，並可以精確的測量其效率。

當Franklin Bobbitt開始爲小學規劃課程時，他提出了一些問題：「我們需要課程編製的原則。我們不知道首先必須從社會需求的研究來決定目標……我們並沒學到『計畫』是手段而不是目的。」（註5）

Bobbitt在1920年代初期《如何編製課程》（*How to Make a Curriculum*）一書中，發展他的目標及活動取向。在這本書中，他列出了超過八百個目標及相關活動，以符合學生的需要。這些活動包含「有能力照顧『自己的』牙齒……眼睛……鼻子與喉嚨……維護家電用品的有效運作；……會拼字及文法。」（註6）Bobbitt的方法在當時來說是非常複雜的，但是他根據機械或工廠的推論列出數百個目標及活動，排除情境脈絡而臚列目標的作法卻常常受到批評。

直到Ralph Tyler（在芝加哥大學師承Bobbitt）確立了精細的行爲目標後，課程設計、教學及評鑑的基本策略即被包含在一個簡單的計畫中。他的想法是使用學校（或學區）的哲學「選擇目標」，因此他提供較大的自由及價值判斷給那些負責課程設計的人。Tyler的取向結合行爲主義（目標是一個重要的考慮），也因此注意到

Thorndike 的影響與進步主義（強調學習者的需求），以及 Dewey 的影響，伴隨著「在過去三十年間課程『編製』的科學運動」（註 7）。

直到今日，仍有少數秉持 Pavlov 及 Watson「刺激—反應理論」的行為主義教育學者，但是對於如何規劃精確的目標與根據這些目標做評鑑、強調績效責任計畫（accountability plans）、注重成果本位及標準本位的教育，即使是行為主義者都有不同的主張；甚至更有強調直接教學、背誦練習、監控學生及立即回饋的行為主義者。多年來行為主義的研究說明了人類學習的複雜性，也逐漸允許對心靈做深入的探究（註 8）。大部分的行為主義教育學者體認到，如果要完整的了解個人如何學習課程，研究者就必須在特定的社會脈絡中視學習者為主動認知的個體。

學生將依據他們對文化的詮釋及先前的生活與活動，以其獨特的方式來經驗及反映相同的課程。同樣的刺激並不能引出每個人相同的反應。我們以對此課程取向的了解，主張所謂的「充實」（enrichment），來進一步作為創新教育方案規劃的方法之一，更以此來維繫課程取向的普遍性。雖然典範轉移的論調甚囂塵上，課程的行為取向很可能延續到未來，但是我們將持續仰賴其選擇及組織課程的技術與方法。

貳、管理取向

管理取向植基於組織理論，認為學校是一個社會系統，因此像學生、教師、課程專家及行政人員等不同群體，必須根據一些特定的規範及行為來互動。採取這個取向的教育人員認為必須根據方案、時間表、空間、資源、設備及人員來計畫課程。這個取向的倡議者強調參與課程決定者的選擇、組織、溝通及視導的需求。而且

關注委員會、團體歷程、人際關係、領導的型態及方法，以及做決定的程序（註9）。

管理取向係行為取向的分支，也著重計畫、理性的原則，以及邏輯的步驟，但不一定是行為的取向。管理的層面傾向針對課程的監督及管理，尤其是組織及實施的過程，請見課程提示 1-1。

這個取向的支持者強調改變及創新，且關心課程專家、督導者和行政人員如何促進改變及創新的過程。課程專家及督導者（有時是同一人）被認為是一個實務工作者，而不是理論學家；是一個改變的推手、資源者及促進者。課程專家及督導者向行政人員報告，且遵循其學校的任務及目的。假如學校不喜歡改變，則其促進改變的角色是微不足道的。假如學校具創新且有改革的決心，則改變是被期待的，且學校文化傾向創新及維持此變遷的文化（註10）。然而，假如學校強調「讀寫算三R」，那麼課程專家必須根據此來發展課程計畫。大部分有關改變或穩定的提示，係從行政人員經由正式及非正式（肢體語言、會談等）的溝通網絡，向下屬（教師）傳遞。

管理取向起源於1900年代初期組織及行政管理的學校模式，其特別重視結合課程及教學方面的創新計畫，強調以個別化、部門分工、不分年級制、教室編組，以及學生接受指導的教室及工作—學習活動為中心。在那個年代，正當不同學區的教育局長分別引進個別的創新計畫，企圖修正學校的水平及垂直組織。這些計畫的名稱通常是依據學區的名稱或是組織的概念來命名，像 *Batavia*（紐約州）計畫、*Denver*（科羅拉多州）計畫、*Elizabeth*（新澤西州）計畫、*Pueblo*（科羅拉多州）計畫、*Platoon*（印第安納蓋瑞城）計畫、*Portland*（奧勒崗州）計畫、*Santa Barbara*（加州）計畫、*Study Hall*（紐約市）計畫、*Winnetka*（伊利諾州）計畫。教育局長及副局長通常是參與課程的領導，常在一個學區發展課程，而又被委託在另一個新