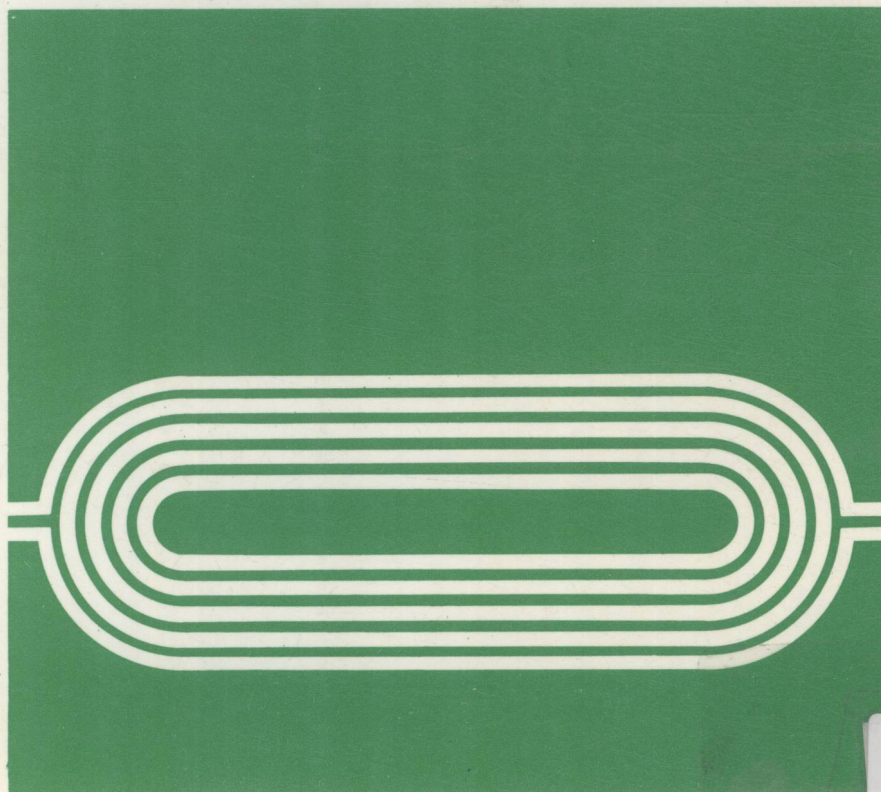


課程發展模式探討

教育叢書

歐用生 著



復文圖書出版

S018136

G423
883(2)

課程發展模式探討



S9002491

課程發展模式探討

版權所有
翻印必究

著者：歐用生
出版者：復文圖書出版社

地址：高雄市同慶路106號

電話：(07) 2014432號

總經銷：高雄復文書局

地址：高雄市同慶路106號

2014432
電話：(07) 2914357號

郵撥：0045658-1號

彰化復文書局

地址：彰化市進德路7號

電話：(047) 244103號

基本定價：叁元整

登記證：局版台業字第1804號

中華民國七十四年元月 修訂初版

作者 歐用生

學 歷：國立台灣師範大學教育研究所博士班肄業

日本國立東京大學教育學博士候選人

現 職：省立新竹師範專科學校教授兼教務主任

主要譯著：課程研究方法論（高雄復文）

課程論（臺灣省教育廳）

學校行政的革新（教育部）

資賦優異兒童課程設計（新竹師專）

國民小學數學課程實驗成效評量研究（教育部國教司）（專案參與）

世界各國學校教育新貌（合譯）（天馬出版社）

教育目標的分類方法（合譯）（新竹師專）

各國初等教育師資培育課程比較研究（合著）（新竹師專）

課程發展的基本原理（高雄復文）

內容摘要

本書主要利用文獻分析法探討課程發展有關問題。其主要目的有三：(一)探討課程發展模式，分析課程研究的趨勢；(二)闡述，比較「工學模式」和「過程模式」的理論和實際，並加批判；(三)確立適合我國的課程發展模式，作為課程改革的參考。

課程發展一向遵循目標、選擇、組織、評鑑的程序，這就是所謂的「工學模式」。「工學模式」係受自然科學實證主義典範的影響，其理論、前提和意識型態受到一九七〇年代崛起的課程「第三勢力」的批判，「過程模式」乃應運而生。

「過程模式」主張教育並非達成目的的手段，而是一種過程，因此課程發展要依據構成課程的活動和經驗，及教育過程本身的價值，而非依據教育所欲達成的結果。兩種模式在人性觀、教育觀、知識觀以及意識型態上迥然不同，爭論不已。

本書探討「工學模式」和「過程模式」的歷史淵源、特徵、課程發展程序，並加以比較；最後，從課程、教學和評鑑三方面分析這兩種模式在課程發展上的意義。

目錄

壹、緒論·····	一
一、研究緣起·····	一
二、研究目的和方法·····	四
貳、課程及課程發展·····	七
一、課程·····	七
二、課程發展·····	一二
叁、工學模式·····	一九
一、工學模式的歷史淵源·····	一九
二、工學模式的特徵·····	二四
三、工學模式的課程發展·····	二八

四、工學模式批判.....	三三
---------------	----

肆、過程模式.....	五一
-------------	----

一、過程模式的思想背景.....	五三
------------------	----

二、過程模式的特徵.....	六〇
----------------	----

三、過程模式的課程發展.....	六八
------------------	----

四、過程模式的評價.....	七四
----------------	----

伍、我國課程發展的展望.....	八一
------------------	----

附註.....	九五
---------	----

參考文獻.....	一〇三
-----------	-----

附錄一：課程概念剖析.....	一二一
-----------------	-----

附錄二：「潛在課程」概念之檢討.....	一三七
----------------------	-----

附錄三：「潛在課程」及其對學習的影響.....	一五九
-------------------------	-----

壹、緒論

一、研究緣起

課程發展一向在自然科學實證主義典範的支配下，依據科學管理的原理原則，應用「工作分析法」(job analysis) 先擬定具體明確的學習目標，選擇客觀的學習經驗，最後加以組織，成為課程。亦即首先決定學生在習完某學科後必須達成的表現 (performance) 或成果 (attainment)，然後依此設計課程，予以施教。因此課程是達成「有意圖之學習結果」(或行為目標) 的手段，而課程發展是標準化的、理性化的過程，目標是所欲的，可預測的。這就是所謂課程發展的「目的—手段模式」(end-means model) 或「工學模式」(technological model)。

無論在課程理論或實際上，工學模式至今仍支配了整個課程領域，其現代型式的課程評鑑 (curriculum evaluation)，績效責任 (accountability)，能力本位教育 (competency-based education)，行為目標 (behavior objective) 和心理測驗……

等，成為課程研究的主流，而且儼然蔚成一個新的課程運動。

但是，自一九七〇年代以後，課程的「第三勢力」(third force) (Giroux, et. al 1981) 出現，對既存的課程理論施以猛烈的抨擊，對工學模式之非政治的 (apolitical) 非歷史的 (ahistorical)、保守的特性更大肆鞭撻。(註一) 這些學者在概念架構上，擺脫了工學模式的研究，批判並檢核課程發展背後的基本假設和特定的意識型態；在方法論上，提出「質」的研究方法論 (qualitative methodology) 以超越實證主義方法論的窠臼。因此，他們從現象學、解釋學 (hermeneutics)、批判理論、俗民方法學 (ethnomethodology)……等方面摸索新的課程研究典範，建立新的研究工具和語言，作為自身學術造型和自我批判的後設基礎。(歐用生，民國七十年⁽¹⁾；陳伯璋，民國七十一年)

在這種課程思想的衝擊下，課程發展的實際也出現了新的面貌，課程學者探討代替工學模式的其他方法 (alternatives)，其中之一就是所謂的「過程模式」(process model) (Stenhouse, 1975; Blenkin, Kelly, 1981)。過程模式強調：教育並非達成目的手段段，而是一種過程，因此課程設計或發展要依據構成課程的活動或經驗，依據教育過程本身的價值，而非依據教育所欲達成的結果。過程模式的主張與課程第三勢力所強調的教育觀、知識觀和人性觀是一致的，對學校的課程、教學和評鑑有極大的啓示，已漸引起學者的重視，有深加探討的必要。

但是在我國，課程發展仍以工學模式爲主。工學模式不僅只引起教育學者或課程研究者的關心（方炳林，民國六十三年；羅虞村，民國六十七年；黃國彥，民國六十六年；毛連塹，民國六十六年，六十七年；馬廣亨，民國六十四年；許天威，張清濱，民國六十五年；陳梅生，民國六十五年），而且對課程實際也發生了莫大的影響。例如，行爲目標經翻譯、介紹後，已進入到推廣和應用的階段。亦即「不僅介紹行爲目標，應進一步根據行爲目標的理論對目前的教學情形作一全面的檢討與改進」（吳元杰，民國六十五年）。結果，「用行爲目標來設計教學，在全國各地掀起高潮，成爲一項改進教學的新措施。」（陳梅生，民國六十五年）不僅國小各科之教學設計（黃費光，羅鴻祥，民國六十三年；羅鴻祥，民國六十五年）採用行爲目標，就連各科之教學目標、教材、教法等（吳元杰，民國六十五年；陳朝平，民國六十五年）亦以行爲目標爲聖經，甚至教育部最新頒佈的「國民小學課程標準」（民國六十四年）亦以列入行爲目標爲其最大的特色。可見行爲目標的推行比十餘年前之「單元教學活動」更爲徹底，而課程之工學模式在我國亦已「變成了一深入而有影響的運動」（陳梅生，民國六十五年）。

上述國內的研究或主張，似將課程之工學模式視爲革新學校各科教學的「特效藥」，或是改革國民教育的「萬靈丹」。只要推行行爲目標、學校評鑑或實施能力測驗就能使我國教育起死回生。例如行爲目標就能改正傳統的（或單元教學活動設計的）教學目標的各種缺

陷。他們認為：行爲目標是具體明確的，可以矯正過去教學目標之抽象籠統；是注重能力本位的，可以改去過去之知行脫節的缺點；是以學生爲主體的，可以矯正以教師爲中心的缺點；是兼顧知、技、情的，可以糾正過去智育偏重的缺點。

但是我們醉心於行爲目標的實際應用，却忽視了行爲目標之理論基礎的探討；我們一味地頌揚工學模式的優點，卻沒有察覺其背後的基本假設和研究方法的偏差。而且從外國移植過來的教育實際是否無南轅北轍之虞？是否無逾淮爲枳之慮？不考慮這些問題將使我國課程成爲外國課程的「實驗室」。（歐用生，民國六十九年；陳伯璋，民國七十一年）因此我們必須澄清並批判潛存於課程發展模式中的意識型態，進一步探討現代課程研究的特性和趨勢，以作爲教育改革和研究的參考。

二、研究目的和方法

由以上的敘述可知，本文的主要目的有三：

- 1 藉課程發展模式的探討，分析現代課程理論的趨勢；
- 2 闡述、比較課程發展之「工學模式」和「過程模式」的理論和實際，並加批判；
- 3 確立適合我國的課程發展模式，作爲課程改革的依據。

本文主要利用文獻分析法，並兼採歷史研究法和比較法研究。首先搜集與本研究有關的

資料，然後加以分析、批判，進行綜合、整理，最後提出研究發現和問題癥結所在。歷史研究法以追溯工學模式的淵源，並分析早期課程學者的思想；比較研究法用在比較「工學模式」和「過程模式」的差異及其問題。

貳、課程及課程發展

一、課程

「課程」(curriculum)一詞，通常被定義為「有計劃的學習經驗」。(planned learning experience) (Tanner, et.al., 1975; Zais, 1976) 根據這個定義，則課程是指學校提供的學科，或這些學科所欲達成之讀、寫、算等知識、技能的目標，也就是具體化於課程標準、教學指引、教科書或學校教育目標、學校規則之內的内容。

這種課程定義具有下述三個特點：

- (1) 強調「有計劃的」(planned)或「有意圖的」(intended)學習活動；
- (2) 重視學校或教師教導的結果，而較忽視兒童本身的學習經驗；
- (3) 基於課程研究的「目的——手段」模式，先決定學生在修完某種學科後要達成的成就，然後依此設計課程再以施教。

但是，有計劃的、有意圖的目標在教室中不一定能完全實現；兒童實際得到的信念和價

值也不一定是學校或教師教導的內容。亦即敘述的 (stated) 信念和價值體系異於實際的 (actual) 信念和價值體系，因而引起課程的衝突。(Bloom, 1972; MacDonald, 1975) 因此泰勒等人 (Taylor, et.al., 1974) 強調要區別兩個層次的課程，即意圖的課程 (intended curriculum) 和實際運作的課程 (operational curriculum)，前者是指學校所欲培養的能力、技能、態度和價值等，而後者是指學校運作的現實，即「學校或教室每日實際教了些什麼？制度的組織方式、教材的選擇方式等實際上傳達了些什麼？」(p. 2)

因此，學校教導了兩種課程。第一種是形式課程 (formal curriculum)，「包括教師有意計畫和教導的科目，第二種是潛在課程 (hidden curriculum)，這並非教師有意計畫的，往往不受到注意。潛在課程和形式課程一樣，有其獨特的科目和教學法，……影響兒童最大的並非形式課程而是潛在課程。」(Hargreaves, 1982, pp 1-2) 賈克森 (Jackson, 1968; 1970) 也認為「潛在課程」對兒童社會化的影響遠比「形式課程」為大，學生 (及教師) 為滿足地適應學校生活非熟悉「潛在課程」不可，但教育學者往往只注意「形式課程」而忽略了「潛在課程」。

有些課程學者更認為學校教導三種課程。(MacDonald, 1975; Wanwick, 1975; Eisner, 1979 (1)) 例如艾斯納認為：學校除了教導「顯著課程」(explicit curri-

culum)外，還教導「潛在課程」(implicit curriculum)和「虛無課程」(null curriculum)。「潛在課程」是指教學方法、獎懲制度、組織結構、物質環境等的「副產物」，「虛無課程」則是指學校沒有教的，或選擇不予施教的，例如學生沒有考慮到的、不知道的、不能使用的過程，以及學校有意忽視的、或不提供的教材等。艾納斯說：

學校教導學生的主要手段之一當然是「顯著課程」，但這不是唯一的手段，學校也透過「潛在課程」來教導，那是使學校成為文化體系的一組期望和規則。我們也不能忽視「虛無課程」，例如沒有提供給學生的選擇機會，學生不知道、不能使用的觀點，不具備的概念和技能等。(Eisner, 1979 (1), pp. 91—92)

由此看來，「潛在課程」並非完全是無意的 (mindless)，而有某種程度的意圖性 (intentionality) 和隱藏性 (hiddenness)。例如范蘭絲 (Vallance, 1974) 認為「潛在課程」的功能是「社會控制」(social control)，如價值的灌輸、政治社會化，服從、柔順的訓練，以及傳統階級結構的維持等。這些「潛在課程」在學校成立當初是顯著的，而且隨著學校教育的制度化和合法化，更順利地完成其功能，直到它的功能落地生根了以後，才消失於教育改革的「口實」(rhetoric)中成為「潛在課程」。

艾波 (Apple, 1971, 1979) 和范蘭絲一樣，也強調「潛在課程」並非像一般的教育者所說的，是學校在無意識中完成的功能。「潛在課程」是學校基於某一特定的意識型態，

捨棄某些現實，歪曲某些事實，選擇適合自身立場的教材。學校的教材所以違反了學術界的歷史和現實，是爲了避免衝突、混亂，以維持社會秩序，是有意識的，有意圖的。亦即學校有系統地歪曲了社會相互關係中衝突的歷史及對立的積極角色，有意圖地將這些觀點隱藏起來，不教給學生。他說：

追求標準化之國家特質的任務完成後，教育改革的理由才由要求價值的一致轉爲關心經濟的功能主義。由此，學校的制度架構及標準化的日常交互活動模式變成一種機制作用，使學生習得規範的一致性（*normative consensus*）。在此意義下，這些制度的行爲規則，換言之，選擇課程，組織學校經驗的常識規則（*commonsense rule*）的意識型態才固定不變。這些變成了深層結構（*deep structure*），即「潛在課程」。（Apple, King, 1977, p.346）

因此，將課程界定爲「有計畫的學習經驗」則囿於「顯著課程」，過於狹隘。如前所述，學生除了從課程標準、教材、教科書等學習「顯著課程」外，還從學校的制度特徵（Dreeben, 1968; Illich, 1971; Reimer, 1971），教室的結構或過程，青少年次級文化或同學集團（Coleman, 1961），學校的價值氣氛（McDill, Rigsby, 1973）以及學校文化（Waller, 1932; Sarason, 1982）中獲得許多「潛在課程」。金氏（King, 1976）就強調較廣義的課程概念，她說：「課程包括教育環境（*educative environ-*