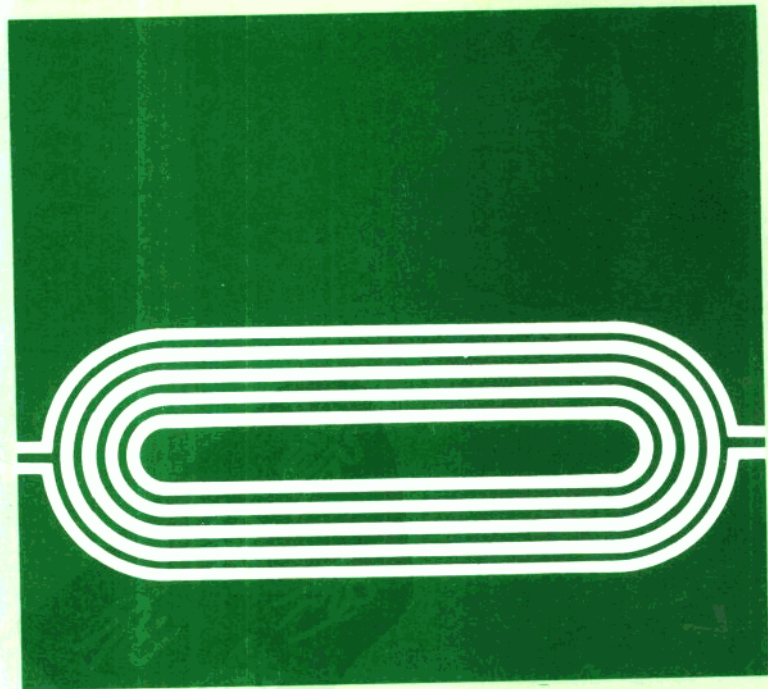


課程發展的基原本理

歐用生 著

教育叢書



復文圖書出版社

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）

摘要

本研究的主要目的有三：1 探討課程發展的有關問題，以闡明現代課程理論和研究的趨勢；2 分析課程發展的理論基礎，課程發展的程序及其基本原理；3 檢討我國課程研究及課程發展的問題，提出改進意見，作為今後課程改革的依據。

為達到以上目的，本研究主要利用文獻分析法，以文獻的分析和詮釋為主。首先搜集與本研究有關的文獻和資料，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，指引今後的發展方向。

本研究分五部分，第一章緒論，敘述研究動機、目的和方法；第二章分析課程及課程發展的概念，作為本研究立論的基礎；第三章從歷史哲學、心理學、社會學等三方面，探討課程發展的理論基礎；第四章闡述課程發展程序，依課程目標、課程內容、課程組織和課程評鑑等四個步驟，說明課程發展的基本原理；第五章依據以上的理論架構，檢討我國課程研究及課程發展的問題，提供改進意見，作為今後的參考。

課程發展的基本原理 目次

第一章 緒 論	一
第一節 研究緣起	一
第二節 研究的目的和方法	五
第二章 課程及課程發展的概念	七
第一節 課程的概念	七
第二節 課程發展的意義	二〇
第三節 課程發展的模式	二七
第三章 課程發展的理論基礎	六六
第一節 課程發展的歷史哲學基礎	六八
第二節 課程發展的心理學基礎	八八
第三節 課程發展的社會學基礎	一二四
第四節 課程發展的歷史基礎	一五一

第四章 課程發展的程序和基本原理·····	一六九
第一節 課程目標·····	一七〇
第二節 課程內容·····	一八八
第三節 課程組織·····	二〇八
第四節 課程評鑑·····	二二四
第五章 我國課程研究及課程發展的檢討·····	二五五
第一節 我國課程研究的檢討·····	二五五
第二節 我國課程發展的檢討與展望·····	二六四
參考文獻·····	二七九

第一章 緒論

第一節 研究緣起

課程成爲特定的研究領域是近六、七十年來的事。課程研究自一九二〇、三〇年代的科學化課程編製（scientific curriculum making）運動，經五〇、六〇年代的課程改革運動（curriculum reform movement）至今，已積蓄了不少的研究成果。但是大部分的成果都只重視「微觀課程（micro-curriculum）的問題，而忽視了鉅觀課程（macro-curriculum）的問題」（Turner, Turner, 1975, p. ix），即只「強調課程發展的過程或課程改革的技術，而忽略了課程性質及基本問題的探討。」（Zais, 1976, p. xi）

也就是說，許多課程研究者認爲課程僅是技術的問題，課程的選擇、編製、評鑑，甚至是與此有關的意思決定都是技術的問題，可以用工學的方法加以解決。傳統的「目標模式」

(objective model) 的課程發展就是依據這種假定。目標模式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) 擬訂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，目標是所欲的，可預測的，而課程發展是標準化的、理性化的過程。「目標模式」的課程研究主要強調如何使學生有效率地獲得知識，以提高學問的生產性。例如在課程目標方面，着重行為目標的形式和敘寫；課程選擇和組織則強調最有利學生的編製方式；課程評鑑則強調量的評鑑，以評量目標達成的程度。

這種課程研究只強調知識的接近與獲得等技術的問題，並沒有意識到課程研究面臨着比其他領域更難解決的矛盾(delimma)。如，認識論上，什麼將被構築為知識？政治上，誰來控制知識的選擇和分配？經濟上，知識何以和權力、財貨和服從之既有的分配有關？意識型態上，那是誰的知識？倫理上，如何有責任地，公正地對待他人等問題。傳統的課程理論和研究由於沒有考慮這些問題，乃徘徊於毫無目標的，不明智的路徑，而不能勇敢地處理倫理、政治和意識型態等方面的問題。

但是，自一九七〇年代以後，課程的「第三勢力」(Giroux, et. al, 1981)興起，對既存的課程理論施以猛烈的抨擊，對傳統課程研究之非政治的 (apolitical)，非歷史的 (ahistorical)，保守的特性更大肆鞭撻。這些學者在概念架構上，擺脫了目標模式的研究，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) ……等方面摸索課程研究的新典範，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型態，例如在課程發展模式方面，課程學者探討代替目標模式的其他方法，其中之一就是所謂的「過程模式」(process model) (Stenhouse, 1975; Blenkin, Kelly, 1981；歐用生，民國七十二年)。過程模式強調：教育並非達成目的的手段，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啟示。我們不僅要對這些新的研究典範深加探討，更要依據這些新典範的精神重新

檢討課程發展的理論基礎，融合目標模式和過程模式的精神，擬訂合理的課程發展程序，並歸納出課程發展的原理原則。

但是在我國，課程研究尙屬萌芽階段，課程發展仍以目標模式為主。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，對課程發展的實際產生很大的影響。我們似將課程之目標模式視為革新學校各科教學的「特效藥」，甚或是改革各級教育的「萬靈丹」。但是，我們醉心於行為目標的實際應用，却忽視了行為目標之理論基礎的探討；我們一味地頌揚目標模式的優點，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？是否無逾淮為枳之慮？不考慮這些問題將使我國課程成為外國課程的「實驗室」。（歐用生，民國七十年⁽¹⁾；陳伯璋，民國七十一年）

因此，我們要依據上述的理論架構，探討課程發展的整體的問題，對課程發展的理論基礎、程序及其基本原理作一個綜合性的研究，作為今後課程研究和改革的參考。同時，澄清及批判潛存於課程發展理論和實際中的意識型態，作為引導我國課程發展的指針，使我們不

致重覆早期課程發展遭遇過的問題和困難，俾免掉入陷穽中而不自知；同時確立適合我國文化背景和環境脈絡的課程發展模式，使課程發展工作能向正確的方向邁進。

第二節 研究的目的和方法

基於以上的動機和認識，本研究旨在探討課程發展有關的問題，作為今後我國課程發展的參考。具體言之，其主要目的有三：

- 1 探討課程發展的有關問題，以闡明現代課程理論和研究的趨勢；
- 2 分析課程發展的理論基礎，課程發展的程序及其基本原理；
- 3 檢討我國課程研究及課程發展的問題，提出改進意見，作為今後課程改革的依據。

為達到以上目的，本研究主要利用文獻分析法，以文獻的分析和詮釋為主。首先搜集與本研究有關的文獻和資料，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，指引今後的發展方向。

本研究分五部分，本章為緒論，敘述研究動機、目的和方法；第二章分析課程及課程發展的概念，作為本研究立論的基礎；第三章從歷史哲學、心理學、社會學等三方面，探討課程發展的理論基礎；第四章闡述課程發展程序，依課程目標、課程內容、課程組織和課程評鑑等四個步驟，說明課程發展的基本原理；第五章依據以上的理論架構，檢討我國課程研究及課程發展的問題，提供改進意見，作為今後的參考。

第二章 課程及課程發展的概念

第一節 課程的概念

課程 (curriculum) 一詞，定義紛歧。課程學者各因其所依據的知識概念、學習理論及社會、哲學導向的不同，為課程所下的定義自不一樣。黃政傑（民國七十二年⁽²⁾）分析了各種課程文獻，發現課程學者都從學科（教材）、經驗、目標和計畫四個角度來界定課程。而且，這四類課程定義均含有「計畫」的概念，只是計畫的人、項目、時機和詳簡的不同而已。

因此，課程一向被界定為「有計畫的學習經驗」(planned learning experience)。根據這個定義，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

的內容。這種課程定義具有下述三個特點（歐用生，民國七十年）：

- (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，加以施教。

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; Mac Donald, 1975)泰勒等人(Taylor, et al., 1974)強調要區別兩個層次的課程，即有意圖的課程(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「學校或教室在日常活動中實際教了些什麼？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，學校不僅教導有計畫的、有意圖的學習經驗，而且在潛在中、黑暗中傳遞了許多非形式的學習結果。哈格瑞弗(Hargreaves, 1982)認為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，有其獨特的教材和教學法，……影響兒童最大的並非形式課程而是潛在課程。」 (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。例如麥當奴 (MacDonald, 1975) 強調課程包括三個層次，即「顯著課程」 (explicit curriculum)，「暗喻課程」 (implicit curriculum) 和「潛在課程」 (hidden curriculum) (如圖 2-1)。艾斯納 (Eisner, 1979 (1)) 認為：學校除了教導「顯著課程」 (explicit curriculum) 外，還教導「潛在課程」 (explicit 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，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。華韋克 (Warwick, 1975) 則認為課程包括三部分，即「形式課程」 (tangible or formal curriculum)，「理想課程」 (

意識的
經得起考驗的，
為社會接受的。

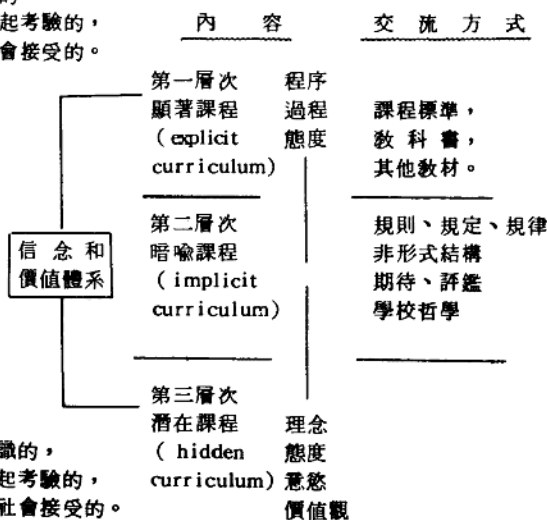


圖 2-1 麥當奴課程模式

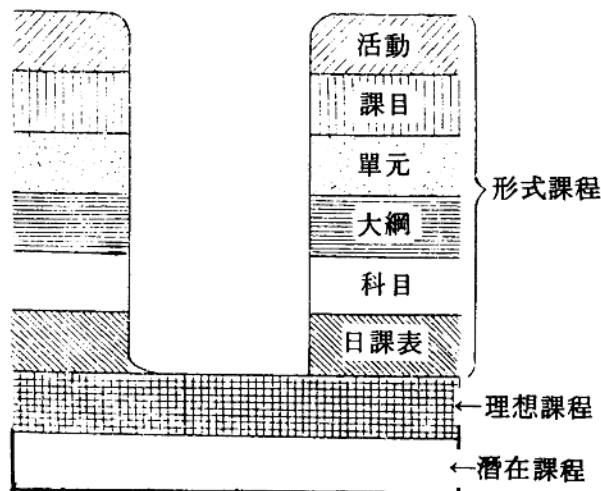


圖 2-2 華章克課程模式

ideal curriculum) 和「潛在課程」(hidden curriculum) (如圖 2-2)。「顯著課程」是指學校中實際進行的活動，「理想課程」是「形式課程」的基礎，「潛在課程」則是學生與「形式課程」和「理想課程」交互作用的副產物。

由此可知，課程包括三部分，即形式課程或顯著課程，構成顯著課程的基礎的「理想課程」，以及顯著課程和理想課程交互作用形成的「潛在課程」。以下分別分析這三個概念。

壹、顯著課程

「顯著課程」(manifest curriculum)是學校或教師公然承認或公開敘述的部分，也是傳統的教育學者最重視的。麥當奴(MacDonald, 1975)認為這是有意識的、經得起考驗的、為社會接受的信念和價值。威第曼(Weidemann, 1973)認為「顯著課程」就是學校教育的學術課程(academic curriculum)，包括教育制度上之有計劃的，或形式上被承認的部分，如：教材內容，規則、規定、規律，報酬體系，教育目標，分班分組制度，教學方法，教具、設備等都是。他強調，學術課程是由八個因素構成的：(1)學校教育目標，(2)教師的價值、態度和期望，(3)教學方法或策略，(4)教材內容，(5)學校物質環境，(6)學術的或生活的行政，(7)學校規則，(8)權威和權力結構等。這些都敘述在課程標準，教學指引，學校手冊，組織系統或服裝規則等上面。

華章克(Warwick, 1975)強調，「顯著課程」是學校中實際進行的活動。其結構類似土地的地質組織。土地是由許多地層經年累月地堆積起來的，每一地層上下各自相互連結

，而且每一層關係整體地質的安定。學校課程最直接的，最形式的表現是學生在教室內（或外）進行的活動，但仔細分析，此活動係依課目——單元——大綱——科目——日課表等而進行的。華韋克稱之為課程的地質學（the geology of curriculum）。（如圖2-2）

試以國民小學社會科為例加以說明。例如，兒童在教室中的「活動」是在調查道路的種類，這是社會「科」第三冊（二年上學期用）之第一「課」「家鄉景色」中的第三「單元」「道路」中的一部分。社會科第三冊的教材「大綱」是「鄉土與習俗」，而在「日課表」上，二年級社會「科」有三節，這是依據民國六十七年教育部頒佈的「國民小學課程標準」編製的。

華韋克認為，地層之間是相互聯接，相互依賴的，「顯著課程」也是一樣，每一層次也是相互關聯的。唯其能否圓滑運作，端視課程計劃之每一層次間的界限是否明確，而溝通是否順遂而定。如果各層次間缺少本質的銜接，則「顯著課程」將陷於支離破碎。而且由於觀點的不同，教師的活動常受學年主任、校長或教育行政人員的牽制。因此，必須依賴課程的一般原理原則，以統整課程的各層次，使「顯著課程」發揮功能。這原理原則就是理想課程（ideal curriculum）