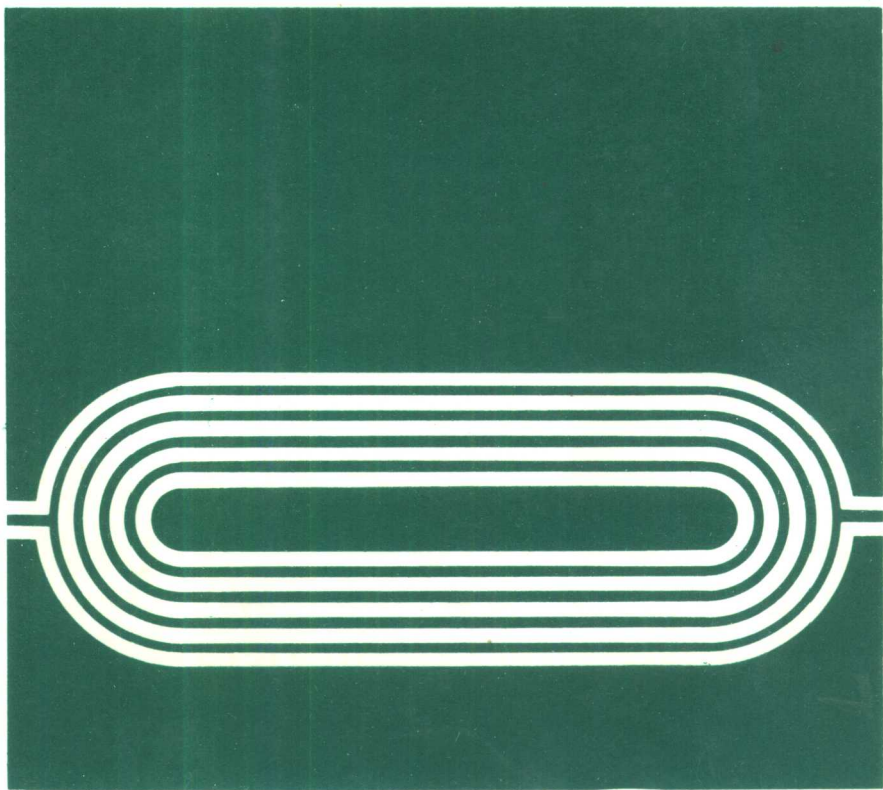


課程研究方論

—課程研究的社會學分析—

教育叢書

歐用生 著



復文圖書出版社

課程研究方法論

— 課程研究的社會學分析 —

有所權版
究必印翻

課程研究方法論

——課程研究的社會學分析

著者：歐 用 生

出版者：復文圖書出版社

發行者：復文圖書出版社

地 址：高雄市同慶路一〇六號

總經理：復 文 書 局

郵 撥：四五五八號

電 話：(〇七)二〇一四四三二號

登記證：局版臺業字第一八〇四號

基本定價：貳元正

中華民國七十三年二月二印

¥ 10.00

自序

傳統的課程研究，無論在概念上或方法論上，都面臨了嚴重的挑戰。許多課程學者摒棄了「工學模式」或「泰勒法則」的傳統方法，而利用文化人類學、現象學等新的研究典範探討課程問題。尤其是一向忽視課程研究的社會學者或教育社會學者，也重新評估知識社會學的觀點，開始摸索社會學研究課程的領域和方法。於是，社會控制，權力分配和意識型態等社會學的概念成為課程研究的重要工具。這些研究的目的旨在使課程更具行為科學的性質，亦即使課程研究能獨立為課程「學」。

本書就是要從社會學的觀點探討這個問題。作者認為課程「學」成立的當前最大課題是在確立課程研究的方法論，而最近社會學者的課程研究正提供了最好的研究途徑。因此本書着重於探討下述五個問題：一、「潛在課程」的概念及其性質，二、知識之定義、分配、評鑑的社會過程，三、課程與意識型態和社會控制的關係，四、學校課程的歷史變遷及其意義，五、學校教材內容的比較與分析。我們期望藉這些課程

的社會學分析，以確立更適切的課程研究方法論。

但是，限於作者的學識和能力，本書幾乎都沒有解答這些問題，我們甚至有提起的問題比能解答的問題還多的感覺，尚請前輩、專家不吝指正！我們也期望有更多的園丁共同來耕耘這急待開拓的領域。

黃光雄博士在作者研究課程過程中時加指導與鼓勵，本書執筆時更惠賜卓見良多，謹申謝意！高雄復文書局楊麗源先生惠允出版本書，也一併致謝。

作者

七十年元月

著者 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副教授

主要譯著：課程研究方法論（復文圖書出版社）

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）

課程發展模式探討（復文圖書出版社）

課程研究方法論 目次

第一章 前言	一
第二章 課程的概念	五
第一節 課程的意義	五
第二節 課程的結構	十五
第三章 課程研究的檢討	廿六
第一節 課程研究的特徵	廿六
第二節 學校知識研究的檢討	卅六
第四章 課程的社會學研究	四七

第一節	新教育社會學的課程研究	四七
第二節	艾波 (M. W. Apple) 課程研究的特質	六二
第五章	艾波的課程研究	七五
第一節	課程的歷史研究	七五
第二節	「潛在課程」的研究	八六
第三節	課程之「工學模式」批判	九八
第六章	我國課程研究的檢討及展望	一一一
第一節	我國課程研究的歷史回顧	一一一
第二節	我國課程研究的特徵	一一五
第三節	我國課程研究的展望	一二〇
附註		一二二
參考文獻		一二九

第一章 前言

課程成爲特定的研究領域是近六、七十年來的事。(註一)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」(D. Turner, L. 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」(R. S. Zais, 1976, p. xi)。因此，課程「改革 (reform) 只爲了反應大眾的要求和應付社會的危機，而革新 (innovation) 成爲一種口號，整個過程受教育流行的影響。結果，學校教材顯現出支離破碎的，不均衡的、短暫的、無常的，甚或是鬆散的性質」(Zais, *ibid.*,)

。這可以說是對一九五〇年代以後課程改革運動之最適當的批評。

因此，一九六〇年代後半以降，課程界掀起了一片反省之聲。在課程改革層次上，許多學者認為過去課程改革失敗的最大原因是忽視了學校教育之其他方面的配合。如艾絲納（E.W.Eisner）說：「許多推行課程改革者的基本假設是，如將新的滅音器裝在舊的汽車上一樣，新課程可以適用於從來的學校結構，這是錯誤的」（1971, p.20）。韓威（R.G.Henvey, 1971 (2)）和沙拉森（S.B.Sarason, 1971）也批評課程改革忽視了學校文化，以致不能改變既存的形式而失去了改革的基礎，自然遭到失敗的命運。因此，他們都強調除了要重視課程本身外，更要注重學校文化或「潛在課程」的問題。

在課程研究層次上，許多學者批評課程研究已陷入了泥沼之中（M.W.Apple, 1976 (2)），或面臨「危機」（crisis）（W.Pinar, 1975），甚或「瀕於死亡」（moribund）（J.J.Schwab, 1970）。他們批評、檢討課程研究的現狀，模索課程研究的新典範（new paradigm），企圖確立課程研究的新方向。一方面，課程學者（curricular）強調確立課程理論架構，建立課程研究方法論，以重新將課程概念化（reconceptualize）（W.Pinar, 1975）；另一方面，

向來忽視課程問題的社會學者或教育社會學者，也開始研究課程，並摒棄從來之「結構分析」(structure analysis)，以「解釋的觀點」(interpretative approaches)來分析課程。本文就是要綜合這些觀點，探討課程研究的方法論。

無論是新概念主義者(reconceptualist)或新教育社會學者(new sociologist of education)都對課程的工學模式(technological model)予以猛烈的抨擊，而其中批評得最中肯，最合理，最有說服力的，應該是艾波(M. W. Apple)。艾波是威斯康辛大學課程學教授，對於近年之課程改革，課程工學、課程評鑑，行爲目標等所依據的前提予以綜合性的、理論性的探討，被視爲課程界的異軍或奇葩。尤其是他雖然多少偏向於現象學的觀點，但有意調和向來就是對立的，「結構分析」和「解釋分析」這兩個觀點，將其融入於課程研究中，形成其獨特的課程研究法，極受各方的矚目。因此本文要探討艾波課程研究的地位及其內容，並以其課程理論爲骨架，分析課程研究法的各種問題。

本文包括五部份。首先，闡述課程概念，做爲本文分析的基礎；其次，檢討從來之課程研究的缺點或偏差，指出今後課程研究的方向；第三，說明社會學者的課程研究典範及艾波課程研究的特質和地位；第四，分析艾波的課程研究；最後，利用

課程研究方法論

以上的研究架構檢討我國課程研究的問題。

第二章 課程的概念

第一節 課程的意義

課程 (curriculum) 一詞，涵義紛歧，且因知識概念，學習理論，以及課程學者之社會的、哲學的導向之變化而有不同的定義。我們可以從古德 (C.V. Good) 主編之教育辭典中之課程定義看出這種變化。該辭典一九五九年第二版中將課程定義為(1)畢業或證書所要求之系統的學科羣 (a group of courses) 或教材順序，如社會科課程，體育科課程等，(2)學校提供給學生之教學內容或特定教材的總體計劃 (over-all plan)。這些正是一九三〇年代以後的課程定義。可是該辭典最新版謂「課程是指有計劃的學科或其他活動，有意圖的學習機會或經驗，或指學校提供給學生之教育措施或所有經驗」(引自 D. Turner & L. Turner, 1975) 這種課程定義的演變也反映了二十世紀中課程概念的對立和變化。

這種變化也說明了課程定義發展的趨勢，如道爾 (R.C. Doll) 於六十年代初

期說：「課程定義已由學習內容（content of courses）或科目種類（lists of subjects）變為在學校指導、計劃下學生獲得之經驗的總和」（1964, p.5）。其實，將課程定義為「有計劃的學習經驗」（planned learning experience）不僅支配了一九六〇年代的課程研究，至今仍為課程領域中最盛行的通念。（註二）如：

那格里和伊瓦斯（R.L.Nagley, N.D.Evans）說：「課程是學校為了增進學習結果所提供之有計劃的經驗的總和。」

因洛（G.M.Inlow）說：「課程是學校為使學生達到預定的學習結果而採取之有計劃的綜合努力。」

詹森（M.Johnson）說：「課程是一系列之有意圖的學習結果。課程敘述的是教學的結果。」

波法和貝克（W.Popham, E.Backer）說：「課程是學校所負責之有計劃的學習結果。（以上引自L.Stenhouse, 1975）」

這些定義雖然敘述不同，但是包含了共同的特徵。(1)強調「有計劃的」（planned）或「有意圖的」（intended），則沒有計劃的或非意圖的均不包括在

「課程」之內，(2)重視學校或教師教導的結果，忽視了兒童本身的學習經驗，(3)基於課程研究上之「目的—手段的模式」(end-means model)。即首先決定學生在習完某學科後將要達到的成就 (performance) 或成果 (attainment)，然後依此設計課程，予以施教。此種模式視課程為達成「有意圖之學習結果」(或行為目標)的手段 (L. Stenhouse, 1975, p. 4)。此種課程定義可以說反映了六十年代之課程改革運動及其所基之行爲主義，操作主義，制約理論，教授工學，系統分析等課程之工學模式 (technology model)。

將課程局限於教學技術或教室實踐方面，對於課程實際自有貢獻，但却因此忽視了許多課程研究上更爲重要的問題。學生除了在學校安排或教師指導之下就不能獲得學習經驗嗎？許多學者認爲學生除了從教師，教科書等學習外，他還從學校的制度特徵 (Dreeben, 1968)，教室的結構或過程 (J. Henry, 1963; E. Z. Friedenberg, 1963; P. W. Jackson, 1968)，其他同學集團 (peer group) (J. S. Coleman, 1961) 甚至從學校的價值氣氛 (value climate) (E. L. McDill, L. C. Rigsby, 1973) 或學校文化 (W. Waller, 1932) 中獲得許多知識。這些學習結果就不是課程嗎？而且，課程的「計劃」或「意圖」有時不僅不能達成，甚至

產生與此相反之一無意圖的」(unintend)學習結果。例如，學校的意圖之一是在促進社會移動，實現機會均等，但是學校教育的結果往往加深了社會階級的分化，合法化了社會階層的存在(E.Reimer, 1971; I. Illich, 1971; M.W. Apple, 1979)。因為下層階級的，貧民的兒童在學校生活中體會了

自己衣服襤褸，沒有教養，不適合於學校，和中上階級的學生相比更是愚昧不堪。這使他們承認：少數人值得擁有最大的特權和權力，而自己是貧困的，政治上無能的(Reimer, p.17)。

因此學習數學的結果固使某些學生學會數學，也使某些學不會數學的兒童承認自己的無能，而為日後安於下級職位做心理準備。這些雖然是無意圖的，但更是不容忽視的學習結果，不也是「課程」嗎？

除了這些課程之無意圖的結果外，尚有許多課程措施是意識型態(ideology)上的「有意」安排。學校為何教導算術而不教導占星術(astrology)？為何教導希臘神話而不教導近代民俗文化？民主國家的課程自與社會主義國家的課程不同。海倫凱勒(Helen Keller)奮鬥成功的故事被用以加強艱苦淬勵的道德，但她付與於社會主義的事實則少被提及。因此課程的選擇不是中性的，價值自由的，

除了反映整體社會的價值體系和權力結構外，仍受政治的，經濟的意識型態的過濾。只研究課程的實際問題，就容易忽視了這種課程選擇的意圖性。

前述這些暗默的教學 (tacit teaching)，價值、規範的潛移默化，態度的改變等沒有顯現出來的 (invisible) 學習結果，構成了所謂的「潛在課程」 (hidden curriculum)。「潛在課程」和有計劃的，有意識的「顯著課程」 (manifest curriculum) 一樣，具有強力的教育作用，若其所蘊含的價值與「顯著課程」所提示者不一致，則造成課程間的衝突，減弱「顯著課程」的學習結果。因此，只有「潛在課程」支持並補充「顯著課程」時，學校才能發揮最大的功能。(S.S. Bloom, 1972; F. MacDonald, 1975)，因此，近年來的課程學者均認為「潛在課程」是課程研究的主題。然而，前述「目的—手段模式」的課程定義，似乎只重視「顯著課程」而忽視了「潛在課程」的存在。金恩 (N.R. King, 1976) 批評謂：許多課程學者認為

課程僅是教師教導的教科書，教材或學習經驗，這個課程定義過於狹隘。其實，課程包括教育環境 (educative environment) 的所有因素。這個定義說明了兒童從其學校或教室經驗中習得許多知識，而不管教師是否感知，應對構成教