

课 程 与 教 学 系 列 丛 书

课 程 设 计

——理论与实际

黄光雄 蔡清田 著

南京师范大学出版社

课 程 与 教 学 系 列 丛 书

课 程 设 计

——理论与实际

黄光雄 蔡清田 著

南京师范大学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

课程设计——理论与实际 / 黄光雄, 蔡清田著. —南京:
南京师范大学出版社, 2005. 10

(课程与教学系列丛书)

ISBN 7-81101-347-9 / G · 899

I. 课... II. ①黄... ②蔡... III. 课程设计—教学研究—中小学 IV. G632.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2005) 第 119079 号

著作权登记号 图字:10—2004—086 号

本书为(台湾)五南图书出版股份有限公司授权 南京师范大学
出版社 在大陆地区出版发行简体字版本

书 名	课程设计——理论与实际
作 者	黄光雄 蔡清田
责任编辑	王 瑾 徐 蕾
出版发行	南京师范大学出版社
地 址	江苏省南京市宁海路 122 号(邮编:210097)
电 话	(025)83598077(传真) 83598412(营销部) 83598297(邮购部)
网 址	http://press.njnu.edu.cn
E - mail	nspzbb@njnu.edu.cn
照 排	江苏兰斯印务发展有限公司
印 刷	兴化印刷有限责任公司
开 本	787 × 960 1/16
印 张	17.5
字 数	296 千
版 次	2005 年 10 月第 1 版 2005 年 10 月第 1 次印刷
印 数	1 - 6 000 册
书 号	ISBN 7 - 81101 - 347 - 9/G · 899
定 价	27.00 元

出 版 人 闻玉银

南京师大版图书若有印装问题请与销售商调换

版权所有 侵犯必究

作者简介

蔡清田

■ 现职 ■

中正大学教授兼教育程中心主任兼课程研究所所长

■ 经历 ■

小学教师

台湾学校教师研习会社会科研究教师

台北师范学院兼职讲师

台湾暨南大学筹备处教务处研究助理

参与教育部门义务教育阶段九年一贯课程改革规划

研拟中小学课程发展共同原则

云林县、嘉义县市与台南县市课程改革咨询顾问

教育部门中小学九年一贯课程试办辅导小组委员

■ 专长 ■

研究领域以课程发展革新为主

专长行动研究、课程改革与课程设计

■ 荣誉 ■

1992 年教育部门公费留学考试,赴英攻读博士

■ 专著 ■

《课程设计——理论与实际》(与黄光雄合著)

《教育行动研究》

《课程改革实验——以研究发展为根据的课程改革》

《学校整体课程经营——学校课程发展的永续经验》

《学习领域的课程设计》(合译)

《课程政策决定——以国家教育改革法案为依据的课程决定》

作者简介

黄光雄

■ 学历 ■

台湾师范大学教育学博士
英国伦敦大学教育学院研究

■ 经历 ■

新竹师专校长
台湾师范大学教育系教授兼教育学院院长

■ 现职 ■

中正大学教育学研究所教授兼教育学院院长

■ 专长 ■

以课程理论与教育思想为主要研究领域
专长为课程与教学、外国教育思想史

■ 专著 ■

《课程与教学》
《外国教育思想史研究》
《蓝开斯特与导生学校运动》
主编教育概论、教育导论、教学理论以及教育学术论文数十篇

序 一

1996年8月1日台湾中正大学成立教育学研究所,蔡清田博士刚好从英国东英格兰大学(University of East Anglia)学成归国,随即应聘担任本所“课程设计研究”一门课程,本人有幸与他合开此课程,学习良多。本书是本课程开设的具体成果。

蔡博士在台湾师范大学教育研究所进修时,以 Tyler 的课程理论研究,作为硕士论文。在东英格兰大学攻读博士,深受英国著名课程学者 Stenhouse 传统的影响。因此,本书处处充满着 Tyler 和 Stenhouse 的课程理念。

本人在本书的贡献约有两项:一是在开设“课程设计研究”前,共同商量教学纲要,并讨论一些发给学生阅读的资料;二是本书完稿后,很认真、很仔细地阅读过两次,每次都表达了一些观点,供蔡博士参考。其余的都是蔡博士的贡献。

本书写作时间很短,疏漏之处在所难免,敬请海内外同行不吝指教,如有再版机会,再行修订。

黄 光 雄

台湾中正大学教育学院

序 二

本书得以完成,黄光雄教授居功厥伟。黄教授不只是作者在台湾师范大学教育研究所硕士论文的指导教师,更是鼓励作者前往英国东英格兰大学教育应用研究中心(Centre for Applied Research in Education)攻读博士学位、研究 Stenhouse 课程理论与实务的推荐人,本书许多重要的观点,皆来自于黄教授的启迪。本书是作者第一本专著,能与黄教授共同合作完成,倍感惶恐与荣幸。一方面除了感谢恩师的指导教诲之外,另一方面也希望能对课程研究领域略尽绵薄之力。

全书包括课程的意义、课程设计与课程研究、课程设计的意识形态、课程设计模式、课程选择、课程组织、课程发展、课程实施与课程评鉴等共九章。第一章“课程的意义”,说明课程的丰富面貌,并进而指出“课程即科目”、“课程即经验”、“课程即计划”、“课程即目标”与“课程即研究假设”等五种课程现象。第二章“课程设计与课程研究”,说明课程设计的意义,并进而指出教育的三类研究、课程研究的意义、课程的三种研究、课程模式与理论。第三章“课程设计的意识形态”,说明课程的意识形态,并进而指出精粹主义取向、经验主义取向、社会行为主义取向、科技主义取向与专业主义取向等课程意识形态。第四章“课程设计的模式”,说明目标模式、历程模式、情境模式的课程设计,进而指出课程设计模式多样化。第五章“课程选择”,说明课程选择的重要,并进而指出课程选择的规准与课程选择的原则。第六章“课程组织”,说明

课程组织的规准,并进而指出课程组织的要素、课程组织的原则、课程组织的类型与结构。第七章“课程发展”,说明课程发展的意义,并进而指出课程发展的进路、教师教学本位的课程发展、国家政策本位的课程发展与行动研究本位的课程发展。第八章“课程实施”,说明课程实施的意义,并进而指出课程实施与教师角色、课程实施的研究观点、课程实施的探究主题与配套措施。第九章“课程评鉴”,说明课程评鉴的基本概念,并进而指出其步骤与标准、评鉴的类型、评鉴的模式与课程评鉴的价值取向。

本书旨在提供给学校教师与课程研究发展人员,作为进行课程设计之参考,亦可提供给关心教育改革的相关人士,作为推动课程改革的参考。本书之完成,应该要感谢台湾中正大学教育学院全体同仁的鼓励与支持。也特别要感谢五南图书出版公司发行人杨荣川先生,慨允协助出版,以及刘静瑜、陈贞吟两位编辑之细心编校。作者才疏学浅,舛误之处,尚乞大家不吝指正。

蔡 清 田

台湾中正大学教育学院

■序一/黄光雄/1	
■序二/蔡清田/1	
■第一章 课程的意义/1	
第一节 课程的丰富面貌◆1	
第二节 课程即科目◆4	
第三节 课程即经验◆7	
第四节 课程即计划◆9	
第五节 课程即目标◆12	
第六节 课程即研究假设◆15	
■第二章 课程设计与课程研究/20	
第一节 课程设计的意义◆20	
第二节 教育的三类研究◆22	
第三节 课程研究的意义◆23	
第四节 课程的三种研究◆25	
第五节 课程模式与理论◆30	
■第三章 课程设计的意识形态/33	
第一节 课程意识形态◆33	
第二节 精粹主义取向的课程意识形态◆35	
第三节 经验主义取向的课程意识形态◆38	
第四节 社会行为主义取向的课程意识形态◆41	
第五节 科技主义取向的课程意识形态◆45	
第六节 专业主义取向的课程意识形态◆50	
■第四章 课程设计的模式/54	
第一节 目标模式的课程设计◆54	
第二节 历程模式的课程设计◆66	
第三节 情境模式的课程设计◆74	
第四节 课程设计模式多样化◆82	

■第五章 课程选择/84

第一节 课程选择的重要性◆84

第二节 课程选择的规准◆89

第三节 课程选择的原则◆97

■第六章 课程组织/104

第一节 课程组织的规准◆104

第二节 课程组织的要素◆108

第三节 课程组织的原则◆111

第四节 课程组织的类型◆117

第五节 课程组织的结构◆121

■第七章 课程发展/127

第一节 课程发展的意义◆127

第二节 课程发展的进路◆129

第三节 教师教学本位的课程发展◆131

第四节 国家政策本位的课程发展◆136

第五节 行动研究本位的课程发展◆142

■第八章 课程实施/150

第一节 课程实施的意义◆150

第二节 课程实施与教师角色◆154

第三节 课程实施的研究观点◆158

第四节 课程实施的探究主题◆164

第五节 课程实施的配套措施◆168

■第九章 课程评鉴/188

第一节 基本概念◆188

第二节 步骤与标准◆195

第三节 课程评鉴的类型◆203

第四节 课程评鉴的模式◆217

第五节 课程评鉴的价值取向◆225

■参考文献/228

■中文专有名词索引/243

■英文专有名词索引/257

第一章 课程的意义

本章旨在说明课程(curriculum)的多种意义以及课程定义的分歧,并进而指出教育人员经常接触的“课程即科目”、“课程即经验”、“课程即计划”、“课程即目标”与“课程即研究假设”等五种课程现象。

第一节 课程的丰富面貌

课程的意义是什么?部分课程学者认为课程是指教材大纲,即课程是罗列教材内容的纲要;也有部分学校教师主张课程是一系列的教学目标;尚有部分家长与社会人士认为课程便是学校教学科目;更有教育行政人员认为课程是一种教学计划。由此观之,课程的意义与概念具有相当丰富的面貌与样态,课程的意义可能是指教学目标,或是学校教学科目,或是教学方法与教学内容的规范。但是,课程概念的分歧混淆,造成课程意义的分歧与多样化,不仅令学校教育人员莫衷一是,而且不同人士的不同课程观点,极易形成迥异的立场,从而给学校教育人员、家长与关心教育的社会大众与相关人员造成相当的困扰。

近年来,课程研究的方向有些改变,过去课程的界说偏向于强调教学计划的内容,而现在,课程专家则以整个学习情境定义课程(黄光雄,1981,3)。“课程”,可说是学生学习的科目及有关的设计,或者是一系列学习目标,或者是学习的一切计划,不过这些都是可预期的、可事先预定的,与学生的实际经验可能不尽相同。然而,学生的实际学习经验也是课程的一部分。课程不仅是学科材料或学生将要学习的材料,也包括学校教育给年轻人的所有经验。课程一般被界定为所有学校所计划和指导的学习,不管学习是在教室、运动场,还是在其他学生生活的场合发生(黄政杰,1985,33; Tyler, 1949)。因此,课程是教师为达到教育目的、所计划并指导学生的所有学习经验。课程定义相当富有弹性,其最低限度可以代表学生学习科目的纲要,其最大范围可以涵盖教育机构的计划、教学、学习中所发生的任何事情,甚

至最广义的课程可以同时涵盖教育目的、教育方法及其环境互动之下的学生学习经验。

一般而言,课程的定义大致可分为两大派别:其一为课程是学科或科目的总和;其二为课程是指学生在学校内所获得的经验,此种课程的意义又可分为是否在学校计划预期当中的两种观点,即可分为“预期的学习经验”与“未预期的学习经验”。第一种派别的课程意义,以学科或科目的总和为课程的定义较为狭隘,第二种派别的课程意义,以学生的学习经验为课程的定义则较为广泛。若依课程定义抽象程度和以学生为中心的程度来分析,第一种派别以学科或科目的课程定义则较为具体,且以学校教师为中心;第二种派别以学生经验为课程定义较为抽象,且主要以学生为中心(Beane, Toepfer & Alessi, 1986, 34)。

课程也存在许多层次,每一个层次的课程都是特殊的决定过程造成的结果。例如,美国课程学者古德拉(Goodlad, 1979)便认为有五种不同的课程在不同的层次运作。第一个层次是“理念课程”(ideal curriculum),例如政府、基金会和特定利益团体成立委员会,探讨课程问题,提出的课程革新方向都是属于“理念课程”。第二个层次是“正式课程”(formal curriculum),指由州政府或地方教育董事会所核准的课程方案,可能是各种理念课程之综合或修正,也可能包含其他课程政策、标准、科目表、教科用书等,皆属于“正式课程”。第三个层次是“知觉课程”(perceived curriculum),指学校教师对于正式课程加以解释后所认定的课程。第四个层次是“运作课程”(operational curriculum),指教师在班级教学时实际执行的课程。第五个层次是“经验课程”(experienced curriculum),指学生实际学习或获取经验的课程。

除上述的课程意义分类之外,就葛拉松(Glatthorn, 1987, 1)的观点来看,课程可依据教学实施程度而分成六种不同的类别,即“建议的课程”(the recommended curriculum)、“书面的课程”(the written curriculum)、“支持的课程”(the supported curriculum)、“被教的课程”(the taught curriculum)、“施测的课程”(the tested curriculum)以及“习得的课程”(the learned curriculum)。“建议的课程”系指学者所构想推荐的课程,类似于古德拉的“理念课程”;“书面的课程”系指政府公布的课程纲要内容和根据课程纲要所编辑出版的教科用书,类似于古德拉的“正式课程”;“支持的课程”则是指受到学校教师支持的课程内容与方法,类似于古德拉的“知觉课程”;“被教的课程”系指教师所教导的课程内容,类似于古德拉的“运作课程”;

“施测的课程”系指通过测验考试等评鉴的课程内容;“习得的课程”系指通过学习获取经验的课程,类似于古德拉的“经验课程”。上述六类课程涵盖的层面,包括课程政策、课程目标、学习方案、学习领域、学习科目、学习单元及教材等。

依课程结构,课程则包括“显著课程”(explicit curriculum)、“潜在课程”(hidden curriculum)与“悬缺课程”(null curriculum,或“空无课程”)等三种类型(黄光雄,1997)。“显著课程”系指学校及教师所规划和提供的知识和经验。通常“显著课程”同时包括看得到的“正式课程”(formal curriculum,例如学校所规划而明列于科目表的学习科目)以及“正式课程”之外的“非正式课程”(informal curriculum,例如学校所规划的运动会、教学参观等学习活动)。“潜在课程”则是指学校的物质、社会及认知等环境所形成的学生非预期的学习结果。换言之,“潜在课程”乃指不明显、不易察觉的课程,学生可能经由学校环境当中人、事、物的互动过程而习得的内容或经验。“悬缺课程”或“空无课程”是指学校应教但却没有教的学习内容,例如开放心胸、包容异己、热爱艺术、环保意识、民主素养、批判反省、爱心耐心、处理冲突之知能等。因此,进行课程设计时,宜同时考量“显著课程”和“潜在课程”,才较能达到学校的目标。

台湾的黄政杰(1985,7)以及香港的李子建与黄显华(1996),皆曾经从学科、经验、目标和计划四个角度来界定课程,代表课程发展中不同时期的概念与分类的观点,其立论颇能综合概括课程界各家论点,现分述如下:

(1)课程是“学科或教材”的观点,认为课程可以是一个科目、几个科目、所有科目或各科目中的教材。

(2)课程是“经验”的观点,强调以学生为学习中心,重视学生的学习环境,认为课程是学生在学校情境交互作用之下所获得的一切学习经验。

(3)课程是“目标”的观点,认为课程是一连串预定的且有组织的目标。

(4)课程是“计划”的观点,重视计划的内容和计划的程序,其中包括目标、内容、活动、评鉴等因素。

然而,上述四种课程定义的研究取向,缺乏一种从教师的专业角度来分析课程的教育意义。换言之,上述四种课程意义的分类,未能从学校教师的教育专业文化的观点出发,将课程视为有待教师在教室情境当中加以实地考察的一套教学历程的“研究假设”。因此,课程的综合定义至少应该包括“科目”、“经验”、“计划”、“目标”与“研究假设”等五种课程意义。以下分五节将这五种不同的课程意义加以阐述评论,以供课程研究发展人员与学校

教师之参考。

第二节 课程即科目

本节旨在说明“课程即科目”的意义,并指出此种课程意义的教育功能与可能的教学限制。

“课程即科目”的意义

将“课程”视为一种学习领域、学习科目、教材或教科用书,通常是学校教师、学生家长及社会大众所熟知的一种课程定义,“课程即科目”也是最传统、最普遍的课程定义方式之一。科目通常是指学校教学的科目内容,也是学校教育人员与一般社会大众的“知觉课程”。

在此种传统的课程定义之下,“课程”的范围往往是指学习领域的科目知识结构、知识内容或学科教材纲要。特别是一般人往往将教师准备在课堂教学的科目单元主题与内容纲要视为“课程”的同义词,或将学校开授的科目表或学生的功课表视为“课程”的全部,甚至将教科用书当成唯一的“课程”。此种“课程即科目”的课程意义之基本假设,主张课程设计人员或学校教师可以选取每一个学科精粹作为学习内容,而且最好的学习与最重要的学科观念,出现在人类的伟大著作当中。

美国的学校课程,其学习内容起源于西方古老欧洲的中等学校之教学科目。例如,1893年“美国教育学会”(National Education Association)的《中等学校教育十人委员会报告书》(*Report of the Committee of Ten on Secondary School Studies*)中,建议将拉丁文、希腊文、英文、当代语言、数学、物理、化学与天文学、自然历史、历史、人民政府、政治经济、地理等具有西方教育传统学术地位的学科作为中等学校教育课程的主要科目。此课程建议影响了美国40多年来界定中等学校学术课程的主要参考依据(Willis, Schubert, Bullough, Kridel & Holton, 1994, 85)。

在“课程即科目”的课程观点定义之下,学科可以用来训练学生的心理官能、心灵或是合乎两者的要求。因此,几何学被认为可以训练学生的逻辑能力,拉丁文被认为可以训练学生的想像能力,古典语文的学习被认为可以产生普遍的心理训练。此种课程观点认为学科知识是主要学习的内容。这是学校活动与教育历程认定的与特定的目的,而且学习活动是达成这个学

科教育目的的精确方法。就学科教育目标而言,学校教育的使命在教导学生追求学科知识真理与智能,以传承、捍卫并巩固学科知识。

然而,像英语、科学或艺术这样的科目,并不是一种单一独立的知识。通常一个科目被称为一门学科,是学者就其所研究领域的知识进行持续不断的研究发展与扩散,以进一步了解其研究领域的现象。学科的研究不是偶发的,学科专家要求自己遵守专业程序,以确保对研究的问题、问题的相关信息及研究结果的意义能获得共识。随着岁月的增长,每一科目都积累了许多学科资料、概念、原则、搜集资料与解释的技能,以及此科目的有关范围与限制。这一大堆的材料是远超过任何一位学者所能理解的,当然也不是任何一个教学内容或教学方案所能完全涵盖的,更不是任何一个学生学习经验的建构。

学科内容与学习,起先都是源自日常生活活动经验与教育历程受到其他因素作用影响所需的教育因应。当生活活动受阻时,学科内容的知识就会因生活活动的需要而产生。这种需要的行为一旦被发现,就是课程设计人员与学校教师所需要的学科知识内容。这些科目的学习内容,乃基于有助于非学科专家了解语言、科学、社会系统的研究,也有助于非学科专家解决其日常生活中所遭遇的问题;而且,这些内容也是该学科的学者所选择的、适合于将来成为该领域学者或专家所必须具备的入门基础。



“课程即科目”的功能

学校教学科目的功能是促使教师教学与学生学习活动得以继续进行,促使学生在最值得学习的学科知识内容上获得智能的成长。因此,“学科知识就是力量”。其所关心的教育问题主要包括:课程内容应该如何被形成与陈述?在教育历程中,学科内容的地位与功能是什么?哪一部分的学科教育应该被分类为“通识科目”?哪些部分应该是“专门科目”或“职业科目”,或纯粹的“选修科目”?什么范围的通识科目才能与职业科目均衡?什么范围的职业科目才能成就圆满的通识科目?可见,就课程意义而言,“课程即科目”强调学科知识,而使教学内容具体化的教科用书与器物用品也经常被当作课程,这是一种偏向科目本位的课程理论取向,而且与“精粹主义”的课程设计意识形态关系相当密切,作者将于本书第三章“课程设计的意识形态”当中加以详细说明与评述。

此种课程定义方式的优点是可将科目之间、学习领域之间作一清楚

的区分,例如“语文课程”、“数理课程”、“社会课程”、“艺能课程”等。其课程评鉴,强调课程必须忠实反映学科知识本质。评鉴的层面可能包括学科知识内容以及课程材料,而且对学生的评鉴主要在于了解学生的学科知识。因此,教育行政部门在规划、监督与管理课程方面,也较方便与明确,有一致而标准的规范。而且由于科目之间有明确的划分,因此学习内容的选择与组织也比较容易进行系统的安排与设计,例如课程应包含多少科目、每一科目占多少学分或时数、科目之间的顺序与统整应如何安排等都比较容易进行设计。因此,规划学生进行的学习内容较有系统且具体,也较合乎知识的结构。

“课程即科目”的限制

“课程即科目”的课程定义将科目、学习内容或学科知识内容视为其同义词,这是狭隘不恰当的观念,因此,许多批评者大多认为这种“课程即科目”的课程定义仍有不足之处(黄显华与李子建,1996,9; Schubert, 1986, 26; Tanner & Tanner, 1995, 32)。

(1)这种视“课程即科目”的定义,忽略了学生对于学习活动的主观性认知、创造力、思考能力、智能发展等。另外,该定义也较不鼓励学生主动地建构知识和参与学习活动,容易使学生处于一种被动地接收讯息的学习角色。

(2)若将“课程”的定义局限于学科内容与教材原料和成果,就忽略了教育过程的动态因素,教育过程会较易成为以教师为中心的学科内容之单向灌输,导致教师普遍重指定的教学内容而轻教学与学习过程的偏颇心态。

(3)课程内容与教育过程两者截然分开是不恰当的。此种定义容易将“课程”沦于“学科本位”、“教材本位”,忽略涉及课程设计的工作,如教学策略、顺序安排、引起动机的方法、内容的诠释等,容易忽略学生在学习活动中所获得的实际经验、师生互动以及潜在课程的影响等,甚至漠视师生情意创作力表现和教师个人成长。

(4)此种“课程即科目”的课程定义,未能包括课外活动和学校生活的经验,只注意学科内容的知识权威性,而忽视如何顾及学生的个别差异。因此,课程改革难以完全落实,较少注意课程实施的实际情况和教育改革的动态,以致教学环境如学校组织、教师态度、社区观点等未能充分改变以配合课程改革的运作。因此,课程改革容易流于学科之间的上下左右搬动、上课时数的调整、教材内容的粗略增删而已。

第三节 课程即经验

本节旨在说明“课程即经验”的意义,并指出此种课程意义的教育功能与可能的教学限制。

“课程即经验”的意义

“课程即经验”的“课程”定义,倾向于将“课程”视为一种“学习经验”,是学习者、学习内容与教学环境之间的交互作用,以及交互作用之后所产生的经验历程与实际结果,即“课程”是指学生从实际学校生活中所获得的学习经验。

这种“课程即经验”的课程观点,重视的是学习者个别的学习经验及其所产生的学习历程与学习成果。其课程的基本假设是以学生为学习的中心,主张学校课程应该适应每个学生,而非学生适应学校课程,强调学生个人的学习经验之意义理解,以学生的兴趣、需要等作为学校教育课程设计之依据。此种课程观点强调学生的学习动机是内发而非外塑,主张学校课程应该符合学生的认知、技能及情意发展阶段。因此,学校课程只有依此提供学生学习的活动经验,才能进一步促使学生在学习活动的经验中进行学习和获得健康成长。

这种“课程即经验”的课程观点,注重学生的学习过程,特别强调学生在学习过程中的认知、技能、情意等方面的发展,重视学习活动对学生个人的教育意义。其所关心或质疑的课程设计问题之一便是:课程是事先规定的吗?学生可以从学习活动中学到什么?学生自己认为自己的学习如何?如何可以获得更佳的学习?

“课程即经验”的功能

“课程即经验”的课程定义较为宽广,重视正式课程、非正式课程与潜在课程,以及其他经过指导或未经过指导的学生学习经验。这种定义是一种比较多元的学习经验,有利于学习者的均衡发展。此种“课程”观点强调学习者的个别差异,尊重学习者个人的主体性,重视学习者平等参与学习活动的机会,兼重教育目标与学习过程,具有经验主义的色彩,而且与课程设计