



课程发展与学校更新系列丛书
X 黄显华 主编

黄显华

主编

课程组织

CURRICULUM ORGANIZATION

林智中 陈健生 张爽 著

教育科学出版社



课程组织

Curriculum

ORGANIZATION

陈旭华 陈旭远 陈旭 编

教育科学出版社

林智中 陈健生 张爽 著

课程组织

CURRICULUM
ORGANIZATION

教育科学出版社

· 北京 ·

策划编辑 韦 禾
责任编辑 刘明堂
版式设计 尹明好
责任校对 贾静芳
责任印制 曲凤玲

图书在版编目 (CIP) 数据

课程组织/林智中, 陈健生, 张爽著. —北京: 教育
科学出版社, 2006. 8

(课程发展与学校更新系列丛书/黄显华主编)

ISBN 7-5041-3665-4

I. 课... II. ①林...②陈...③张... III. 课程—
教学研究—中小学 IV. G632.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2006) 第 073535 号

出版发行	教育科学出版社	市场部电话	010-64989009
社 址	北京·朝阳区安慧北里安园甲 9 号	编辑部电话	010-64989419
邮 编	100101	网 址	http://www.esph.com.cn
传 真	010-64891796		
经 销	各地新华书店		
印 刷	涿州市星河印刷有限公司		
开 本	787 毫米×1092 毫米 1/16		
印 张	14.5	版 次	2006 年 8 月第 1 版
字 数	250 千	印 次	2006 年 8 月第 1 次印刷
定 价	22.00 元	印 数	00 001-3 000 册

如有印装质量问题, 请到所购图书销售部门联系调换。

课程发展与学校更新系列丛书



Ke Cheng Fazhan
yu Xuexiao
Gengxin
Xilie Congshu

黄
显
华

主
编

KECHENG ZUZH

序

在中国大陆、中国台湾、中国香港和中国澳门两岸四地，课程研究的历史较欧美地区为短。随着东亚的经济起飞，近二十年来，我们的教育有了不少的更新和变革，无论是主管教育的官员、学校的教师，还是至一般“姨妈姑爹”，都看到课程的重要性。学生来到学校，是以学习为根本目的的。学生的学习能力和动机是与生俱来的，学校所提供的学习经验，均处处影响到学生的学习。因此，课程设计的工作是至为重要的。

有关课程设计、课程改革、课程实施，以至课程评价的专著和论文，近年来纷纷在两岸四地出现，大大丰富了专业理念和知识的交流。不过，有关课程组织的专著，还是比较少。这次，我们尝试完成一本论课程组织的专著，一方面是要填补这一空白，另一方面，也是因为近年课改里面单项的改革措施，如课程统整（课程综合）、专题研习（研究性学习）、单元课程等，都是课程组织里重要的议题。我们希望通过这本专著，对这些问题进行讨论。

这本书之所以能够面世，实在要感谢黄显华教授的鼓励和安排。另外，在过往数年，我们在香港中文大学教育学院开设了“课程组织”一科，参与学习的同学都是博士和硕士研究生，他们在课堂上的交流，提升了我们的认识水准。相信他们在阅读这本书时，会在不同的段落中，看到他们的理念和讨论要点。

最后，我们必须感谢我们的家人，从事学术研究的工作，本来就是一条孤寂的道路，没有家人的默默支持，为我们建设一个风平浪静、阳光处处的避风港，我们是不可能专注于写作的。

林智中 陈健生 张爽
2005年春节于香港

目 录

第一章	课程组织的基本概念	(1)
第二章	课程组织的层次和形式	(20)
第三章	课程涵盖面	(47)
第四章	垂直组织	(68)
第五章	统整课程的概念	(100)
第六章	实施统整课程的理据与争论	(124)
第七章	两岸三地推行统整课程的困难与争议	(141)
第八章	单元课程	(161)
第九章	专题研习	(181)
第十章	全语文教学	(207)
第十一章	结语	(221)

第一章 课程组织的基本概念

1. 引言

有“课程之父”之称的泰勒（R. Tyler）于1949年提出的课程基本理论中，指出课程有四个基本问题，分别是：

- （1）学校应该追求哪些教育目的？
- （2）提供什么样的教育经验才能达致这些教育目的？
- （3）这些教育经验如何有效地组织？
- （4）我们如何才能确定这些教育目的可以达成？

也就是说，课程的四个要素——目的与目标、学习经验、组织和评鉴，自始得到重视和讨论。

自从泰勒（Tyler, 1949）提出课程理论的四个基本问题以来，其他课程学者作出了进一步推动，如塔巴（Taba, 1962）指出课程组织是课程发展的一个重要部分^①，Saylor, Alexander & Lewis (1981)亦认为如何组织课程是实施课程计划的一个重要阶段^②。可见课程组织于理论上和实践上，都有一定的重要性。

课程组织是课程的重要元素（Tyler, 1949），凭着它，课程的结构得以发展和充实；也凭着它，课程的各种要素得以紧密联系；更凭着它，课程的目的得以实现。课程组织既然如此重要，我们便要从文献中寻找它的由来和理念基础，以便厘清课程组织一词在理论上的意义、独特表征和取向以及有关的原则运用和方法等，以便课程设计者和有关人员对课程组织的理念和运作有深入的了解。

① 塔巴的课程发展模式包括七个施行步骤：①诊断需要；②订下目标；③选择内容；④组织内容；⑤选择学习经验；⑥组织学习经验；⑦决定评鉴的目的和方法。

② Saylor 等人的课程模式以课程的策划过程为主，包括四大范畴：目的与目标、课程设计、课程实施和课程评鉴，而在实施阶段时课程计划会作弹性“组织”以供教师教学之用。

本章主要说明课程组织是什么,先从定义方面说明课程组织的特征,再深入探讨课程组织的要素,包括组织原则和标准等,让课程设计者在规划和设计课程时能对各种因素有较深入的了解和考虑,使学校课程在日新月异的社会变化中能有清晰的发展方向,学生的潜能得到充分的发挥。

2. 课程组织的含义

泰勒(Tyler, 1949)认为课程组织能使各种课程要素得到妥善安排,并得到和谐的发展,对学生的学习能产生累积的作用(cumulative effect),因为教育的效果并非是一朝一夕可达致的,而是长期累积的结果,而课程能否有效地进行,很大程度上在于课程能否有效地组织。因此,课程组织的功能在于把不同的线索和零散的课程要素化零为整,犹如一部智慧的“编织机”,把“课程要素编织成课程智慧的彩缎”(张华, 2000),使课程的整体能有效地呈现出来。从学校课程的角度来考虑,是把课程的各种不同元素如教学计划 and 资源作出安排、联系和排序(Skilbeck, 1991),重点在于如何利用不同的组织方法(莫礼时, 2002),使课程的进行过程更流畅顺利,以利于学习者达致所欲的学习成果。在学校的具体执行上, McNeil (1996)认为课程组织有两层意义,一是指教学活动的组织安排,二是指学校的管理安排,如上课时间表、课次及不同班级的课时决定等,二者是相互影响的。

选取合适的课程组织是课程设计中重要的一环,扼要而言,我们需要考虑学术观念和体系、社会的需要和文化、学习者的需要等(Ornstein & Hunkins, 1998; Sowell, 2000)。

在考虑不同的情况如社会需要、个人及学校的发展需要以至意识形态的发展时, Goodlad (1979)和 Goodlad & Su (1996)指出课程组织可分为四个层面:①社会的层面;②学校的层面;③教学的层面;④意识形态的层面。每个组织层面都有其独特性,而各层面之间的组织也有不同层次的联系。

第一,社会层面的课程组织是从社会政治的角度去规划课程,制定课程的人包括社会上各利益相关者,以课程的决策者为主,并颁布有关的课程目标、指引、教学用书给学校使用。

第二,从学校层面来看,课程组织所顾及的是校内的时段限制,如校历表、不同的学期等,常见的课程组织是以学术科目为主,以深浅不同的学科内容供给不同年级的学生学习,这类课程的规划有时也和社会的发展取向有密切的关系,如教育改委会通过学校所在区域的官方教育机构去推动。

第三,从教学层面来看,课程组织体现在教师的教学计划和有关课堂的実施中,在某种程度上,这一层面的课程组织会受到中央课程规范的影响,

如颁布的各种教育决策文件、经审批的教科书等。

第四，从意识形态的层面来看，课程随着社会的取向和价值而有所倾向，其课程组织也有特定的安排，如美国课程在不同年代便有不同的钟摆，至于钟摆倾向于学科抑或学生为中心的课程规划，都因美国在经济、政治、社会的意识形态方面有不同的发展而有不同的变化。随着社会的发展，其意识形态亦会随之而改变，并深深地影响学校课程的取向，而各种教育改革、课程改革就体现了一时一地的社会意识形态的发展。

以上清晰地呈现了课程组织会受到许多不同的因素影响，并形成某种特质和取向；至于不同层面之间的课程组织是否取得共识、不同层面的课程发展及决策者如何组织课程、其中有什么样的矛盾和互动等，则需在课程的实施中寻找答案，因此，课程组织并非独立的概念，而是和课程的其他实施要素有交互的关系。

如上所述，课程组织的选取深深地受到课程设计者的价值取向所影响，要考虑课程内容的学术体系、社会的文化传统、学生的特质等，更要了解实施的可能性。由于这些考虑因素千变万化，因此，课程的组织有一定的复杂性，如果不深入思考，只是凭一己的喜好来组织课程，往往会影响课程的素质，间接地阻碍学生的学习。

3. 课程组织的要素

如果我们引用 Schwab 的四个课程共同要素来探讨课程组织的话，便不难看到课程组织的复杂性。

优秀的课程组织就是要要把各个不同的课程要素作恰当的安排，使学生可以学习得最好。因此，我们要弄清楚课程组织有哪些共同要素？它们有什么样的原则和标准？之间又有什么关系？

3.1 Schwab 的要素论及课程组织的共同要素之互动

Schwab (1973) 指出课程有四个共同要素，就是教师、学习者、学科内容和环境。共同要素在所处的领域内不单具有同等重要的地位，它们也互相影响，结合彼此之间的实践力量（见表 1-1，表内 T 代表教师，L 代表学习者，SM 代表学科，M 代表环境；表内罗列了不同要素之间的互动，例如 T/T 呈现了教师与教师的互动，如此类推）。

表 1-1 课程组织的共同要素之间的互动

	教师 (T)	学习者 (L)	学科 (SM)	环境 (M)
教师	T/T	L/T	SM/T	M/T
学习者	T/L	L/L	SM/L	M/L
学科	T/SM	L/SM	SM/SM	M/SM
环境	T/M	L/M	SM/M	M/M

资料来源: Schubert, 1986, p.177.

在课程的组织范畴里, 有两个组织方向, 就是垂直组织和水平组织。跟着这两个方向, 有七项要素是课程组织论者所聚焦讨论的, 即范畴、顺序性、继续性、统整性、均衡性、衔接性和学习脉络, 如果把这七项要素纳入课程组织之内以呈现其相互关系的话, 可以用图 1-1 概括。

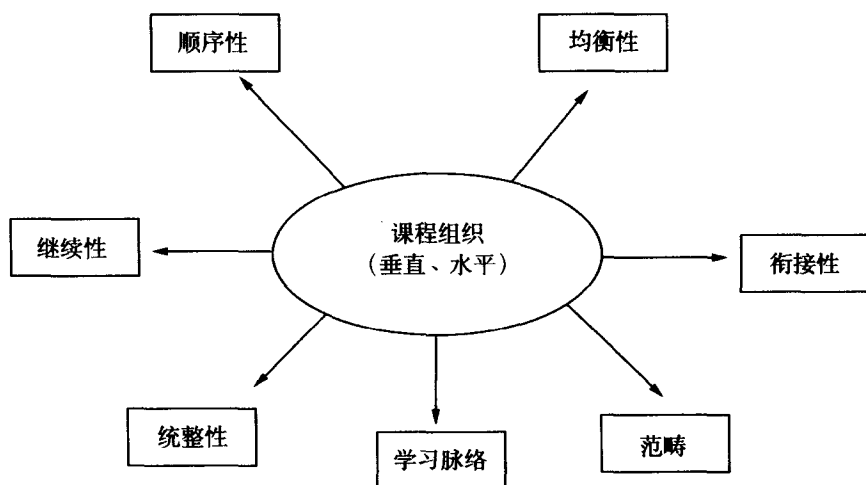


图 1-1 课程组织的共同要素

不同的课程组织要素, 有它们各自的重要性, 而它们之间也有不同的交互影响, 为所设计的课程组成新的组织架构。它们之间的交互影响见表 1-2, 其中 S 代表范畴, Se 代表顺序性, C 代表继续性, I 代表统整性, B 代表均衡性, A 代表衔接性, L 代表学习脉络。

课程组织的要素彼此之间有一定的影响, 如范畴对其他范围有什么影响?

又或范畴对顺序性有什么影响?……如此类推的问题都可以反映表1-2课程组织要素彼此之间的互动和影响。

表1-2 课程组织的要素及彼此的交互影响

	范畴 (S)	顺序性 (Se)	继续性 (C)	统整性 (I)	均衡性 (B)	衔接性 (A)	学习脉络 (L)
范畴	S/S	Se/S	C/S	I/S	B/S	A/S	L/S
顺序性	S/Se	Se/Se	C/Se	I/Se	B/Se	A/Se	L/Se
继续性	S/C	Se/C	C/C	I/C	B/C	A/C	L/C
统整性	S/I	Se/I	C/I	I/I	B/I	A/I	L/I
均衡性	S/B	Se/B	C/B	I/B	B/B	A/B	L/B
衔接性	S/A	Se/A	C/A	I/A	B/A	A/A	L/A
学习脉络	S/L	Se/L	C/L	I/L	B/L	A/L	L/L

3.2 垂直组织和水平组织

课程组织可分为垂直组织和水平组织。

课程的垂直组织是指学习经验作层次上的有序组织,使学习者能层层深入地学习。有关垂直组织的溯源,张华(2000)认为是由于人的身心是有发展的序列,而学科知识也有它的逻辑演进序列,因此,垂直组织重视的是学习经验的进展性、阶段性、序列性和层次性。

课程的水平组织是指对学习者的学习经验作有组织的联系,组织而成一个有机的整体,以利于学习者的学习。张华(2000)认为水平组织是要把学生的经验和生活整体地联系,认为科目之间纵然分开对立,但不能抹杀科目之间的内在联系,在某种意义上,各种知识也有一定的联系和一体性。

泰勒(Tyler, 1949)就课程组织而论,认为课程组织分两部分:垂直关系(vertical relationship)和水平关系(horizontal relationship)。垂直关系和水平关系的重要性在于将课程在不同范畴的要素和经验作有效的组织,这两种关系也称为课程的“纵”和“横”的关系:

在研究学习经验的组织时,我们可从“时间”的观点,以及“一个领域与其他另一领域”的观点,来探讨学习经验彼此之间的关系。这两种关系也可称之为“纵的关系”与“横的关系”。当我们探讨五年级地理与六年级地理所提供的经验间的关系时,我们便在研究其纵的关系;

而当我们在探讨五年级地理与五年级历史所提供的经验间的关系时，我们便在研究其横的关系。这两方面的关系对于教育经验的累积效果有其重大的影响力，如果六年级地理所提供的经验系适当地建立在五年级地理所提供的经验之上，那么有关地理的种种概念、技能等方面的发展，便会具有更大的深度与广度。如果五年级地理的经验与五年级历史的经验有适当的关联，它们便会互相增强，提供更重大的意义和更统一的观点，从而变成一个更为有效的教育方案。反之，如果经验之间互相冲突，它们便会彼此抵消；或者说，如果它们彼此之间没有明显的关联，那么学生所学得的经验便是支离破碎的东西，而在处理其本身的日常事务时，不能以有效的方式使其彼此发生关联。（泰勒著，黄炳煌译，1991，第94—95页）

如何构成课程的“纵”和“横”的关系呢？Armstrong（1989）认为以下四种组织方法是常用的（pp. 78-80）：

- 以年份的先后次序组织——课程内容是以发生的时间先后次序来组织，一种方法是以过去到现在来编排内容，另一方法是以现在到过去来组织内容，这种以年份先后的组织方法常应用于文学或历史等科目。
- 主题内容的组织——以不同的主题把学习内容分类，如语文学习之下便有几个不同的主题，有文学欣赏、文化认识、品德情意的培育等，至于教学的先后次序，完全在于教师的决定，基本上，不同的主题内容彼此之间是平衡的关系，所以教学内容不必有先后的次序安排。
- 从部分到整体的组织——教学内容的编排从简单到复杂、由浅入深，如数学先从加减开始然后学乘除。
- 从整体到部分的组织——先介绍学习内容的总体外观，让学生对所学的内容有整体的概略认识，然后才逐步介绍细节，如地理科先学习某国的地形位置概要，再学习不同层面的细节如天气、人口、工商业发展等。

组织的方法和原则也细分为不同的类别（黄政杰，1994，第295—297页）。以下这些细分了的方法和原则有些只限于垂直组织，有些只限于水平组织，有些两者都适用：

- 由单纯到复杂——系由简单的下属因素开始，而后及于复杂的上位因素及其中的各种交互关系，可适用于数量方面，由少到多，也可由部分到整体或由一般性到细节。

- 由熟悉到不熟悉——从学生熟悉之处着手，逐渐导向其不熟悉的地方，例如社会科学学习活动的安排，宜由学生已知的活动开始，向他不知的活动导入，即由邻居、社区、省市、国家到世界。
- 由具体到抽象——即指课程设计宜先由可具体观察或感觉的学习经验开始，而后及于抽象思考的层次，例如语言表达、分类。而数学教育也宜先教加减而后乘除，因前者较易于具体操作，也较单纯。
- 由整体到部分——这个原则有教育心理学者支持。他们主张课程组织应由整体开始，概观所有的学习内容和经验，提供学生一个整体的理解，然后再开始进行各部分的学习。此一原则乍看似乎与“由单纯到复杂”的原则相背，唯事实不然，这两个原则若能结合起来运用，效果可能更好，那就成为“由整体而部分而整体”了。
- 由古及今——此为依照时间先后来组织课程，例如历史事件之发生有其先后次序，代表因果关系，课程内容也应如此排列。
- 先后条件的学习优先——此一原则类似于“由部分而整体”的原则。学习某一课程内容之前一定要先学会基本能力，否则便无法学会，例如游泳要先学打水、加减之前先学数数。
- 概念关联法——基于知识的结构，其焦点在于概念的交互关系，课程设计者宜先确立知识结构，找出其中之交互关系，作为安排学习先后次序之依据。
- 探究关联的顺序——这是依照学者专家从事探究的程序来设计课程，即他们从事探究时，概念、原则及方法的使用程序，都是课程组织的顺序。
- 学习者关联的顺序——指学习者学习或经验活动和内容的顺序，这方面有许多心理学的研究，对课程组织的顺序都有重要的启示。
- 利用关联的顺序——指人们如何运用知识和如何从事活动的顺序，按这顺序编排学习内容便是课程组织的顺序。

纯粹以内容的排列原则和方法进行垂直和水平的课程组织，会很容易陷入矛盾的困境（黄光雄、杨龙立，2000），因为不同的学习内容有不同的广度和深度发展，加上不同范畴的学习内容的组合，便会出现各种纵横交错的可能性，而强行把垂直和水平组织等同某些分类法，便容易令人混淆。因此，课程的垂直和水平组织概念是用来协助课程的规划，使课程的设计能按课程的目标趋向广度和深度的平衡发展，而各种分类法则可以作纵向或横向的发展和应用，使课程的内容组织有更紧密的安排。

3.3 课程组织的共同要素

学者们对课程组织的共同要素各有不同的统称,例如泰勒(Tyler, 1949)称之为组织的标准(criteria), Goodlad & Su (1996)称之为组织的共同要素(common places), Ornstein & Hunkins (1998)则以课程设计的维度(design dimensions)概括。事实上,他们都用不同的统称去概括共同的组织概念,如继续性、顺序性、统整性等,为了统一这些意念相同的组织概念,下文一律以课程的共同要素一词概述,但在引述个别学者的学说时,仍以他们各自创立的名称为依归。

共同要素之中,以继续性(continuity)、顺序性(sequence)和统整性(integration)的概念发展得最早。泰勒(Tyler, 1949)指出课程组织应兼从学科的内在逻辑和学习者的心理发展程序二者去考虑,因此强调顺序性、继续性和统整性于课程组织的重要性。这三个要素的概念和应用一直为课程学者所沿用,如塔巴(Taba, 1962)、Goodlad & Su (1996)、Sowell (2000)等。

由于课程的不断发展,课程组织的要素也有一定的更新。除了以上沿用的要素之外,还有范畴(scope)、衔接性(articulation)和均衡性(balance),这些要素有时也称为课程设计的维度(Ornstein & Hunkins, 1998)或者课程内容的组织(Sowell, 2000)。

此外, McNeil (1996)和 Schubert (1986)都论及学习脉络的组织,就具体而微观的学与教的规划而言,学习脉络的组织也是相当重要的组织要素。

各组织要素有其特定的意义和应用,如果从教学层面来考虑,则范畴、继续性、顺序性、统整性、衔接性、均衡性等要素都是从学习的层次出发来组织课程;如果从学校环境的层面来考虑的话,则要规划不同的环境脉络以供学生学习。

3.3.1 范畴(scope)

Goodlad & Su (1996)认为范畴是指课程的广度(breadth),如某所学校或某一年级的课程,并在特定的时段之内进行,它可以是数学、自然科学或人文科学等课程。Goodlad & Su (1996)明确地指出范畴的性质是横向性的,在课程组织的领域里,范畴的意义可以是宽度,也可以是深度(Ornstein & Hunkins, 1998; 莫礼时, 2002)。

“范围”是指要涵盖内容的宽度(或幅度)和深度。所以范围描述了学生需要花多少时间在不同的科目或学习范畴,以及该学习到的深度。

范围有时被称为课程的“横向”组织。学校的时间表载明学生读些什么和要花多少时间，正是课程范围的典型描述。（莫礼时，2002，第65页）

以台湾近年的课改“九年一贯课程”为例，其学习目标在于通过人与自己、人与社会、人与自然等人性化、生活化、适性化、统整化与现代化之学习领域教育活动，传授知识，养成终身学习能力，培养身心充分发展之活泼乐观、合群互助、探究反思、恢弘前瞻、创造进取的健全国民与世界公民（台湾“教育部”，1998）。为了让学生达到有关的学习目标，台湾“教育部”特别划定以七大学习领域的范畴，包括“语文”、“健康与体育”、“社会”、“艺术与人文素养”、“数学”、“自然与科技”、“综合活动”以供学生学习；而学习成果也不再是书本的知识，而是基本的能力，包括“了解自我与发展潜能”“欣赏、表现与创新”“生涯规划与终身学习”“表达、沟通与分享”“尊重、关怀与团队合作”“文化学习与国际理解”“规划、组织与实践”“运用科技与资讯”“主动探索与研究”“独立思考与解决问题”；学习的时间则区分为“基本授课节数”和“弹性授课节数”，前者占总授课节数80%，后者占20%，希望发展基本能力取代学科知识、国小实施英语教学、重视学习领域的统整、注重学校本位课程设计、完整结合课程教学与评量等五项特色（台湾“教育部”，1998）。七大学习领域和十种基本能力的订立，就是对学生于九年基础教育中所应获得的知识和能力作清晰的界定，在学习范畴和所需的学习时间方面，奠定学习的广度和深度，以达致所欲的课程目标。各种基本能力如何呈现于各种学习领域和不同的学习阶段中？下面以黄嘉雄（2002）的“国民中小学自然与生活科技”的组织结构一例说明（第10页），见图1-2。

当学校的课程设计人员和教师在为学习者的时间表伤透脑筋，正在犹豫不决地为不同的知识、技能、态度决定其深浅和所需的课时的时候，他们也就在考虑课程的范畴，什么是最值得学习的，什么样的课时安排才能反映所学习内容的重要性。在日新月异的社会变化中，学校的课程范畴时刻受到冲击和考验，因为学习时间是有限的，但社会的变化却产生不少新知值得学生学习，如何决定课程的范畴是课程设计者一项重要的挑战。参与课程设计和实施的人员应具有一定的课程知识和对社会进展的敏感度，为学校课程的范畴作适当的决定。

能力类别 年级与阶段	过程技能	科学与技术认知	科学本质	科技的发展	科学态度	思考智能	科学应用	设计与制作
九	↑↑↑↑↑↑↑↑	↑↑↑↑↑↑↑↑	↑	↑↑↑↑↑↑	↑	↑↑↑↑↑↑	↑	↑
八								
七								
六								
五								
四								
三								
二								
一								

资料来源：黄嘉雄，2002，第10页。

图1-2 台湾“国民中小学自然与生活科技”学习领域课程组织结构

3.3.2 连续性 (continuity)

泰勒 (Tyler, 1949) 认为连续性是垂直课程组织的一种标准。所谓连续性，就是对于课程中所包含的主要因素，予以直线式的重复叙述。如在一个社会科学的学习过程中，能够阅读社会科学的内容便是一种重要的能力，因此在不同的学习时段中重复这种阅读技能的学习，使这种技能在一段时间内有继续操作和练习的机会，便是连续性的体现。又例如在体育技能方面，基本的动作训练是相当重要的，并需在不同的学习阶段中重复练习，如足球运动的足部传球技巧、各种泳式的手部及足部的划水动作等，都是重要的基本功，必须不同的时段重现和学习。Goodlad & Su (1996) 认为连续性是把学习的重要主题或技能于课程中重现。其他不少课程学者对 Tyler 所提的连续性也有相同的理解 (Oliva, 2005; Ornstein & Hunkins, 1998; Sowell, 2000; 李子