

建構主義取向的課程設計

蔡 清 田

本文乃針對目前受到重視的「建構主義」理論取向之課程設計加以闡述，並探討其在人文社會科學課程領域的應用。首先，就其「課程立場」、「教育慎思過程」與「課程設計方法」加以分析，闡明「建構主義」的課程意義觀點與教育目的的「課程立場」，說明學習方法、教學方法與教育目的之間彼此互動的「教育慎思過程」，並以人文社會科學領域的課程設計實例，說明其「課程設計方法」，進行討論評析。最後，指出此種取向的課程設計，可能偏重個人知識建構，輕視學術社群共識；偏重具體經驗之直接參與，輕視非具體經驗的可能貢獻；偏重課程設計所預懸之價值，忽略課程設計者意識型態之批判。

關鍵字：人文社會學科課程、建構主義、課程設計、課程理論、課程意識型態

壹、前 言

自然科學教育領域的建構主義 (Constructivism)，探究學生的科學概念形成、評估不同的科學理論價值、反對絕對的數理哲學觀點，受到相當關注(趙金祈、許榮富、黃芳裕, 1995)，被認為是今日推動科學教育革新的主要力量之一(郭重吉, 1995)。而且，建構主義所提倡的三段式學習環(許榮富、楊文

主題文章

金、洪振方, 1990; 江新合, 1991)、五段教學法(郭重吉, 1992)與以問題為依據的學習(Problem-Based Learning)(Wheatley, 1991; Savery & Duffy, 1995), 在數學、物理、化學、生物與資訊等科學教育領域受到十分重視(甄曉蘭、曾志華, 民86, 192)。甚至, 建構主義成為我國教育部公佈於八十五學年度正式實施的國民小學新數學課程的重要學理依據(教育部, 民82, 91), 更是教科用書編印、審定與選用的理論來源之一(張清濱, 民86)。

從知識社會學的觀點而論, 建構主義強調知識是由認知主體與外在世界進行社會互動, 是個體與社會文化價值的互動結果, 知識也是互為主觀的社會建構歷程之產物(Tabachnick, 1998, 4)。因此, 學生對教師教學與教科書內容的主觀詮釋理解, 遂成為教育研究的焦點問題之一(Glaserfeld, 1991, 32)。特別是就學校知識的建構而言, 教室情境當中教學歷程的師生互動歷程與結果, 一直是教育社會學的關注焦點(林清江, 民85, 210; 陳奎熹, 民84, 18)。一方面, 部份課程學者喜好從教室知識的建構面向探討學校知識的建構(Berstien, 1990, 161; Goodson, 1994, 20), 甚至, 進而重視教室層面課程實施的落實觀(curriculum enactment)(歐用生, 民85, 210; 民86, 12; Snyder, Bolin, Zumwalt, 1992), 另一方面, 教室知識的建構, 也是課程設計專業領域「歷程模式」的強調重點(Bruner, 1966; Stenhouse, 1975)。

然而, 國內有關建構主義的探討, 偏重在數理、自然科學與資訊等科學教育的應用, 忽略人文社會科學領域的探究(楊龍立, 民86, 128), 缺乏就人文社會科學領域課程設計的應用介紹。因此, 本文希望能就上述不足之處加以補強, 針對建構主義在人文社會科學課程設計問題加以闡述, 並從課程「立場」(platform)、教育「慎思過程」(deliberation)與課程「設計」(design)等層面(Walker, 1990), 分析「建構主義」課程設計, 並嘗試加以批判。

貳、建構主義的課程觀念

建構主義從心理學、人類學與社會學等領域萃取理論精華, 對人類如何學習與建構知識, 提出獨特見解(張蘭曉, 民85), 認為教師不應單向片面地將知識灌輸給學生, 學生必須靠自己建構知識(張景媛, 民87, 52)。一方面, 從個人知識的建構與外在世界關係的觀點出發, 葛雷塞費(E. Von Glaserfeld)主張建構主義是一種知識的理論與認知的理論, 強調個人經由主體經驗來建構

外在世界的知識，認為知識只是個體對其經驗的理解與意義化，因此，知識並不是最後的真理(Glasersfeld, 1989)。另一方面，從社會文化歷史的觀點而論，維高斯基(L. S. Vygotsky)則主張社會文化是人類心智發展建構的主要動力，強調社會文化、內化轉化與語言使用的影響對建構能力的重要性(Vygotsky, 1978)。

建構主義主張知識乃經由個體與社會的互動，及個人透過適應與發展而逐漸建構個人的理解。社會環境對於個人的瞭解及知識本體的開展，有其獨特的重要性，個人可以經由所處的社會環境互動，學習建構並行不悖的各種知識主張，而獲得個人適應與發展，但個人所建構事實可能並不具有普遍一致性，因為我們所稱的知識並不能完全代表最後真理，只是個人與環境互動過程中所建構的可能經驗世界(Savery & Duffy, 1995)。建構主義強調知識是經由人與人、人與社會、人與環境互動之後的暫時結果(Tabachnick, 1998, 9)；知識本身應由個人自行建構，藉由多元活動如設計表演、參觀、操作、閱讀欣賞與深入討論等方式啓發個人的學習經驗(歐用生, 民85, 212)。建構主義的知識觀不同於傳統的知識傳遞灌輸與消極接受(張清濱, 1997)，特別是對「教」與「學」的主張與傳統教育的「知識傳承」、「講光抄」、「背多分」截然不同(田耐青, 民86)。

「課程立場」、「教育慎思過程」與「設計」是課程設計的寫實模式(naturalistic model)之三個成分要素，旨在儘可能忠實地呈現課程發展的實際現象(黃政傑, 民80, 165; 李子建、黃顯華, 民85, 126; Walker, 1990)。就此三個要素之間的關係而言，任何課程發展人員皆有其課程意義與教育目的的「課程立場」，並站在此一立足點的基礎之上，思考教育目的與教育方法內容之間的關係，分析變通途徑方案與其可能的結果，進而引發其課程設計的實務行動。因此，若能透過「課程立場」、「教育慎思過程」與「設計」等三要素的教育實際描素，將可作為澄清課程設計歷程與價值取向的參考依據。

採取「建構主義」取向的課程設計者之「課程立場」，主張學校課程目的旨在強化學生的認知發展歷程，以學習解決問題，一方面在教法上協助學生學習如何學習；另一方面在教材上則提供學習機會以強化學生不同的心智功能。「建構主義」取向的「教育慎思過程」強調教育過程當中，教與學互動的重要性，認為課程是師生建構實際經驗的資源(歐用生, 民86, 12)，換言之，「課程」乃在強調教學之動態歷程，而不只是教材內容，而且教學也不只是事實與資訊的累積與注入，而是引導學生認知發展，以協助學生學習探究，促成類化遷移。此種「建構主義」理論取向，主張知識與教室情境脈絡

主題文章

關係密切，課程是師生共同建構的學校知識，其主要論點如下：

一、課程立場

「課程立場」係指課程發展人員的先存觀念(黃政傑, 民80, 165; 李子建、黃顯華, 民85, 126; Walker, 1990)，包括其信念、價值、假定、目的，特別是課程意義與教育目的的觀點。

(一)課程意義

就課程意義而言，「建構主義」取向主張課程是一套有關學習與教學的程序說明，但是，這一套學習理念的說明則有待師生在教室教學情境中加以實地考驗，以驗證學習理念是否具有適用性與實用性。從傳統的觀點而言，過去的學校教師往往透過制式教科書教導學科知識，而且學校教師必須遵守教科書當中的學科知識，而不敢加以懷疑批判，因此教科書有可能是教室門外的學科專家所「事前規劃」或政府所「預先規定」的學科內容，是教師與學生所無法事前決定的學科知識。從「建構主義」的觀點而言，學校教師與學生應該透過教學來考驗課程的價值，亦即，課程只是幫助教師與學生進行教與學的教育媒介，教師與學生應該才是駕馭課程的主角，課程不應反客為主，而且行政人員更不該利用課程來考驗教師與學生，或利用課程控制教學。這種課程觀念重視教學的動態歷程，進而啓發師生應用課程作為學習媒介，引導學生的質疑思辨與批判態度，進而增進師生的認知、情意與技能之發展。

(二)教育目的

就教育目的而言，在課程規劃歷程中，教育目的經常被解析為預先規定的學生行為改變，作為具體的教學目標(objectives)或預期的學習結果。然而，就人文社會教育領域而言，布魯納(Jerome Bruner)與史點豪思(Lawrence Stenhouse)等人卻重視教育歷程的課程立場，強調學校師生教學互動過程的重要性，他們並不認為所有的人類知識與理解能力都可以利用預先規定的學生學習行為加以描述。因為預定的學生行為目標不僅誤解教育知識的本質，而且誤解改進教育實務的教室教學歷程(Stenhouse, 1975, 79)。

因此，從此種教育目的的立場而言，教育旨在引導學生進入其知識文化的思想體系，並進而培養人類的理解，以促進人類思考的自由(Stenhouse,

1975, 82)，換言之，教育目的在於幫助學生，發展人類的理解能力，以協助學生理解社會情境與人類社會行動所引發之社會價值與道德之爭議問題 (Stenhouse, 1971, 155; Elliott, 1983, 112)。因此，理解旨在使學生在新的情境中，應用過去所學的概念、問題或心智過程，強調學生在學習情境中的主動角色，允許學生明智的選擇，並反省這些選擇的後果。

從此種教育目的與課程意義立場出發，其課程內容的選擇，可以包括制式之教科書，也可以利用影片及印刷品做為教師與學生於課堂中進行討論的證據材料，也可以就每一個學習主題編輯學習材料與教學指引。就課程組織而言，同時強調課程之論理組織與心理組織原理，兼重學科知識結構與學生認知心理結構之發展。就課程評鑑而言，重視學生學習過程，因為學生的學習經驗結果是無法精確預先測量的 (Stenhouse, 1975, P.82)，因此，建構主義對教學歷程及學習結果持著較為開放的態度，其關注的重點在於教室情境當中知識的建構與實踐 (歐用生, 民85)。

二、教育慎思過程

從「課程立場」到「課程設計」之間，有一個「慎思過程」做為媒介。「慎思過程」是奠基於課程立場的基礎之上，思考教育目的與教育手段之間的應然關係與實然關係，明確地指出其教與學的方法與內容，特別是將學習方法、教學方法、與教育目的視為彼此互動的，而不是由教育目的單向地決定手段 (黃政傑, 民80, 165; 李子建、黃顯華, 民85, 127; Walker, 1990)。

(一)學習方法

就學習而論，建構主義者認為學生是主角，學生有責任就自己的經驗加以詮釋，並依據自己對經驗賦予的意義進行主動建構。因此，學習是提供學生機會，去發現或應用知識，並引導學生使用策略來建構知識 (張景媛, 民87, 53)，重視學生的主動建構，強調「發現學習」與解題能力的培養 (朱則剛, 民85)。學生應主動積極的參與知識建構，並就相關經驗看法與同學或教師討論，從而深入反省自己原先的知識，並建構出新而恰當的知識。就學習方法而言，學生經由社會互動而建構知識，學生除了與教師、學習素材互動之外，一個很重要的學習來源就是與其學習環境當中的學習同伴，交換彼此對學習素材的理解觀點，互相驗證，並且不斷的重新建構知識。建構主義肯定

主題文章

學生同儕互動及師生互動之重要，所以同儕的合作學習方式被高度的肯定，學生常分成小組進行學習，在各小組內進行討論、發表意見、相互檢視及論辯，在合作學習時，學生必須提出自己的觀點並與同學進行合理溝通，所以民主素養成了保障溝通進行的重要條件，同時也培養了學生的民主素養 (Wheatley, 1991)。

建構主義的教育慎思歷程，同時強調教與學的方式與內容，而且內容與方法是一體的兩面。其課程設計不能僅重視學生所學習的，也應重視學生如何學習的過程，因為學生必須透過與環境的互動，才能產生學習的理解 (Savery & Duffy, 1995)。以情境學習 (Situated learning) 與情境模式的教學設計為例而言 (陳麗華, 民86, 152)，學習者並不是照著機器操作手冊的內容順序來學習操作機器；而是經由不斷的摸索，陸陸續續地從不同目的的使用過程中學會電腦或影印機所具有的各项功能。換言之，學習者不斷的由使用機器的過程中，透過實際活動來解釋操作手冊上文字所敘述的內容。因此，學生在活動的過程中不斷的與實際情境互動，建構知識的意義 (Suchman, 1987)。

(二)教學方法

建構主義主張教學可以增進人類認知思考，成功的教學方法是一種知識的引導與啟蒙。就教學方法而言，建構主義者強調學生為主體、學生的具體經驗、認知失調與衝突、建構概念的應用等教學原則 (楊龍立, 民86, 118)，重視知識的相對性、學生的積極主動探索與社會互動 (徐照麗, 民85)，因此，「互動原則」、「適應原則」與「發展原則」是建構主義的重要主張 (高文民, 民86, 47)。其所建構的教學模式，主張從學生所處的真實生活環境世界中尋找問題情境，讓學生感受到不足或與其已有的認知互相矛盾衝突之處，以激發其學習動機。當學生發覺無法以原有的認知結構去理解新來的刺激，而感到需要對原結構加以調適或分化，這種認知的失調或衝突 (cognitive conflict) 就是學習的原動力，引導學生學習建構的方向內容，協助學生成爲一位學習的組織者。

就學校教師角色而言，建構主義者認爲教師不再是教學活動中唯一的主角，教師應運用策略引導學生進行學習 (高文民, 民86, 50)，教師被要求要以更包容、開放的心胸、更圓融的溝通，以及更高超、卓越的教學技巧，協助學生建構自己的知識概念 (楊龍立, 民86, 117)。教師是學生的學習輔助者、教學環境的設計者、教學氣氛的維持者、教材的提供者；換言之，教師扮演「促進者」與「評量者」的資源角色，教師不是操縱支配學生學習的權威

者。教師的主要任務乃在於蒐集並提供學生探究討論學習的證據材料，扮演學生學習的引導者。因此，教師可以在教室實際教學過程中，考驗課程意義觀念與目的的立場，透過不斷地研究以增進其教學的藝術性，並經由教學行動的實際反省而考驗觀念與方法的可行性。

三、課程設計的方法

「建構主義」的人文社會學科課程設計，重視教室層次之課程設計與發展，強調教室情境中師生交互作用的動態歷程，主張課程設計與發展必須落實在教室情境當中，一方面，教師必須將外來的課程或教師自行設計的課程加以實地考驗，以進一步探究課程潛能，並在教學過程實踐課程的理念，並根據學生的學習進步情形，反省檢討自己的教學，以提昇學生學習品質；另一方面，學科專家的地位，乃在於透過專業知識，提供學校教師教學所需的課程材料，不能硬性規定教師的教學方法，更不可霸道地規定學生必須達成一定相同的學習結果。因為教育涉及了一種具有內在價值的活動，教育本身就具備卓越的標準而且也是可以評估的內在標準，因此，教育不應受到外在價值標準的外來牽制與外部控制(Peters, 1966, 15)。

例如，就學校教室知識建構而言，英國的史點豪斯在東英格蘭大學(University of East Anglia)，倡導課程研究，透過「人文課程方案」(The Humanities Curriculum Project)實際發展課程與學校教室行動研究，企圖超越技術理性的課程設計，進行學校教室層次的教育知識之建構。同樣地，美國哈佛大學(Harvard University)的布魯納教授也透過「人的研究」(Man: A Course Of Study 簡稱MACOS)，協助學校教師進行學校教室層面的教育知識的建構。

(一)「人文課程方案」的課程設計

史點豪思利用「教師即研究者」(teacher as researcher)的途徑發展課程，鼓勵教師將「課程」視為「有待教師於教室情境中加以考驗的研究假設」(curriculum as a hypothesis to be tested in the classroom context)。課程設計人員必須解答下列三個具有先後順序的問題做為課程規劃之開端，亦即，什麼課程內容最具有價值？這些教學內容具有何種一般性的教育目的？何種學習經驗最能有助於此種教育目的之達成(MacDonald, 1971, 4)？這種課程設計途徑乃是根據教學歷程而加以規劃，而非依據當時傳統的預先規範課程目標而設

主題文章

計。

史點豪思設計出一套「程序原理」，以作為教師在教室情境建構行動的指引 (Elliott, 1992, 27)。此種課程設計的「程序原理」，基於五個邏輯前提：

1. 在課堂中，學生應處理具爭議性的矛盾議題。
2. 教師扮演程序中立的討論主持人，讓學生自由表達意見，使教室成為學生論壇。
3. 用討論與探究的方式處理爭議性問題，而非以灌輸教學作為核心。
4. 進行討論時，應鼓勵尊重並保護參與者的不同意見，不勉強建立共識。
5. 教師身為討論的主持人，應對學習的品質與水準負起責任。

(Heinemann, 1970; Stenhouse, 1971; Elliott, 1992)

這些原理原則皆是協助教師在教室情境當中進行教學的歷程說明。教師扮演的角色是引導者，而不是教導者，更不是灌輸者。教師角色轉變為學習的引導者，採用探究為依據的學習方法，以及以研究為依據的教學，重視開放、非正式的學習環境之設計，強調教師是促進者，以學習者為中心，重視相互尊重的師生關係。此種課程設計主要以人類社會的矛盾問題為核心，經由討論使學生理解社會情境和人類行為。就課程策略而言，一方面，「探究證據」(evidence) 包括「家庭」(The Family)、「戰爭與社會」(War and Society)、「教育」(Education)、「兩性關係」(Relations Between the Sexes)、「人民與工作」(People and Work)、「貧窮」(Poverty)、「法律與秩序」(Law and Orders)、「都市生活」(Living in Cities)與「種族」(Race)等九個主題(theme)被選為學習探究領域。然而，該課程方案設計人員並未撰寫制式之教科書，而是就每一個學習主題編輯學習材料與教學指引；而且課程方案設計人員也利用影片及印刷品做為教師與學生於課堂中進行討論的證據材料。另一方面，教學法則包括教師於課堂中扮演「超然中立的討論主持人」(neutral chairperson)，協助學生進行課堂上的討論探究；教師並引用上述九項主題證據材料，以輔助課堂討論之進行；教師並承擔責任以保護各種歧見。史點豪思主張依據課程目標演繹而來的教學「程序原理」，應被視為有待教師在教室情境中加以考驗的一套研究假設(hypothesis)。此觀點企圖克服「目標模式」無法彰顯教室情境教學歷程之多樣性與複雜性之限制。

在此種課程設計當中，師生皆從事學習建構，其重點在於強調個人自主性的發展，鼓勵探索具有價值的學習領域或過程，而非僅達成某些預定目標或指定結果。教師必須改變傳統角色，改變過去將教師當成是知識的唯一來源，扭轉成為一位具有發展學生理解能力的教育專業人員。因為教師扮演引

導學生進行討論的主持人，以幫助學生經由探究討論理解社會爭議，而不是進行威權的意識型態灌輸教學。因此，教學乃在於透過教師安排課程材料和工作任務，以引導學生認知、技能與情意等能力之建構。鼓勵學生去界定自己企圖追求的問題。一方面，教師協助提供所需的材料和指引，另一方面，教師必須在教室情境中進行研究，考驗研究假設，反省地處理教學證據，建構教學的歷程與結果。

(二)「人的研究」的課程設計

「人的研究」，是指由美國「國家科學基金會」(The National Science Foundation)所贊助，並由美國認知心理學者布魯納(Jerome Bruner)所領導研究發展的一套社會科課程。「人的研究」適合十至十二歲學生使用的課程，主要係以影片為基礎的課程，尚包括小冊子、教學指引、地圖、唱片等，其中詳細探討太平洋的鮭魚、青魚鷗、獬獬、愛斯基摩人等行為，並與學生所處社會和學生本身所具的經驗比較(黃光雄, 民83, 301; 黃政傑, 民80, 174; Bruner, 1966)。「人的研究」課程架構，主要探討三個議題：(1)就人類而言，人性是什麼？(2)人性如何發展出來？(3)如何使人性進一步發展？(Bruner, 1967)

「人的研究」的程序原理，以學生學習為中心(Stenhouse, 1975, 92)，採用教育宗旨(pedagogical aims)作為課程設計的主要程序原理，說明如次(黃光雄, 民83, 301; 黃政傑, 民80, 179)：

1. 引發學生發問的過程，亦即，探究的方法；
2. 教導學生研究的方法，使學生能尋找有關資料，解答他們在課堂上所提出的問題，將本課程所發展的架構，應用到新的學習領域；
3. 協助學生發展運用第一手資料的能力，進而建立假設，驗證假設及獲得結論；
4. 引導教室內討論的進行，使學生能夠聆聽他人的意見，也能表達自己的觀點與意見；
5. 視探索為正當的活動，允許並支持學生開放的討論，即使未得到肯定的答案，也沒關係；
6. 鼓勵學生反省自己的經驗；
7. 建立新的教師角色，使教師成為學生進行學習的「資源人物」，而非「權威人物」。

「人的研究」根據布魯納所倡導之「學科結構」及「螺旋課程」之理念

主題文章

加以設計，此課程所探究的主要的行為概念是(1)生命週期之概念，如鮭魚生長週期；(2)本能與習得之行爲；(3)適應之概念；(4)生物學的自然淘汰和選擇之概念；(5)結構和功能之概念；(6)訊息傳播和溝通之概念等等。利用由易而難、而淺而深的概念結構循序漸進，引導學生認知結構發展。並且經過實驗學校教師進行試教試驗，以「探究教學法」及「發現教學法」幫助學生認知「概念」，合乎學生之認知發展，能吸引學生之學習興趣。

此套課程強調教師與學生的教學互動歷程，教師的角色或為專家或為學習者，這樣的課程設計，意含課程實施採用「發現教學法」或「探究教學法」的教學策略，而非傳統的注入教學法。教師扮演學習者的指導者，引導學生進行探究社會科學概念與發現社會科學的學科知識架構(黃政傑, 民80, 179)，進而建構其學習意義。

參、討論與評析

由於當代社會是一個變動不居的社會，然而，學校教師卻往往利用過去的教材，教導現在的學生，面對未來的挑戰。這種傳統的課程教學，可能有礙學生的理解。而社會取向的建構主義正可以培養學生的求知懷疑精神與建構能力，增進瞭解另類變通的可能性，縮短求知者與知識之間的差距(Tabachnick, 1998, 13)。因此，建構主義是一種相當受到重視的課程理論取向，然而，仍有部份問題，尚待澄清。

一、偏重個人知識建構，輕視學術社群共識

一方面，建構主義所謂的「建構」，比較偏向於個人知識概念的建構，而非學科知識之建構。若以建構主義觀點解釋學科知識發展之全面過程結果，甚至涵蓋所有一切知識的形成，難免造成範疇失誤或過度推論，畢竟學科知識的形成與改變，有其學術社群的共識，不是學生個人便可加以建構。因此，學科知識的建構並不是可由學生個人經驗知識之詮釋建構就可達成，兩者有其本質上的差異(楊龍立, 民86, 123)，亦即，「課程即學科知識」的社群共識概念，是不同於「課程即經驗」的個人建構概念。因為，從事學習探究發現與建構的學生，畢竟只是一位學習者，而不是一位學術界內的公認的

學者專家。

舉例而言，例如，英語、科學或藝術，這樣的科目，並不是一個單一個人所建構的知識，通常一個科目被稱為一門學科，是因為成群的學者就其所選擇研究領域的知識，進行持續不斷的研究發展與擴散，以進一步瞭解其研究領域的現象。學科的研究不是偶發的，學科專家團體要求自己遵守專業程序，以確保對研究的問題、相關資訊及研究結果的意義能獲得共識。隨著歲月的增長，每一科目都累積了許多學科資料、概念、原則、蒐集資料與解釋的技能，以及此科目的有關範圍與限制。這些浩瀚的學科知識材料是遠超過任何一位學者或教師所能理解的，當然，更不是等同於任何一位學生學習經驗的建構。支持建構主義的部份學者未能就此加以釐清，殊為可惜。

從課程設計觀點而論，「人文課程方案」弱點，在於偏重個人知識之建構，輕視學科知識派典形成共識的存在事實，因此，無法依據學科結構，明確地瞭解個人所建構的知識 (Stenhouse, 1975)，落入了個人建構的主觀迷障與黑箱。

二、偏重具體經驗之直接參與，輕視非具體經驗的可能貢獻

另一方面，建構主義重視學生個人經驗知識的建構，鼓勵學生自行建構意義 (高文民, 民86, 49)，偏重學生參與直接具體經驗之發現探究與創造，輕視人文、歷史、地理與語文等聽講、閱讀資料、記憶背誦與社會情感等非具體的間接學習經驗與情意，貶抑非具體經驗對知識建構的可能貢獻，事實上，個人對外在世界經驗的接受，是個體知識建構的基礎，而且接受外在世界的社會經驗，亦是個體建構知識所不可或缺的重要一環。因為，直接經驗與間接經驗皆是學習建構的重要來源。

三、偏重課程設計預懸之價值，忽略課程設計者意識型態之批判

「課程設計」的理論基礎，係指以學科知識、學生興趣、社會文化需求等課程要素，作為課程的基礎來源 (Tyler, 1949; Tanner, 1982)。然而，教育人員往往偏重一種或二種理論基礎作為課程來源，雖形成課程組織內部較高的一致性 (Schubert, 1986)，卻容易拘泥於特定意識型態。建構主義取向的課程

主題文章

設計，重視學生的興趣與能力，容易輕視學科知識結構的學術社群共識與傳統社會文化的需求，在課程設計的要素來源難免有所偏失。

就課程的深層結構批判而言，意識型態是指提供有關教育決定的一套價值前提的信念系統 (Eisner, 1994, 47)。意識型態往往是某一特定社會團體所視同「理所當然的觀點」(a taken for granted perspective) (Posner, 1995, 249)，甚或習焉而不察的偏見或偏好，因此意識型態更是一種有限的觀點與不完整的觀點 (Apple, 1979)。就課程的意識型態而言，課程意識型態是指決定課程目標、課程內容方法的思想體系與信念系統 (Eisner, 1994, 47)，課程意識型態更代表課程設計者的課程立場與教育慎思歷程之信念思想派典。

「人文課程方案」與「人的研究」兩個課程設計實例當中，課程設計人員在實際選擇課程理論基礎來源上，偏重學生個人認知取向的特定課程意識型態，其課程設計強調開放的教育目的立場與動態歷程方法，重視「需要」、「興趣」、「成長」及「發展」等概念，涉及價值的相對性，容易激起價值體系對立的爭論問題。特別是，「人的研究」雖能配合學生發現探究，重視個人具體經驗之「認知發展」，卻相對忽略學生之「情意發展」，此種只重認知，輕視情意的主智意識型態，正是課程設計上的一大缺憾。

甚至，「人的研究」影片當中的動物影片太多，真正有關「人」的研究，只涉及了「愛斯基摩人」，不僅喪失了主要探究的對象，而且容易誤導學生對「人」有片面之誤解。特別是其教材有關「愛斯基摩人」之亂倫、拋棄祖母、屠殺海豹等皆導致抗爭，並引發美國國會政治辯論。此種類型課程設計，未能嚴謹地區分個人主體意識與社會傳統文化之間的差異。因此，此種課程設計方法，一方面，不易推廣，另一方面，容易陷入工具理性迷思陷阱，成為課程設計者與支持者視同理所當然的意識型態思想牢籠。

肆、結語

「建構主義」是一種十分受到重視的課程理論取向，這種課程設計理論取向也是一種課程設計的意識型態。然而，課程意識型態的理解，有助課程設計人員從歷史中記取教訓 (黃光雄, 1995)。換言之，課程設計意識型態的探究，可以幫助課程設計人員瞭解課程問題的連續性，避免過去課程設計所犯的錯誤，重新認識課程設計問題，並對反覆出現的課程設計問題提出新

的挑戰(黃政傑, 民80, 26)。

一般人經常聽到教育專家介紹「課程理論」的內容要點, 但是, 往往缺乏瞭解此「課程理論」的發展背景、課程立場、教育慎思歷程與課程設計方法, 以致於所知的只是片面的課程意識型態, 而非全貌的「課程理論」。「課程理論」的介紹應該是「批判的」、「統整的」, 期使「課程理論」的使用者不致受到矇蔽, 而能有所謂的「批判的利用」(黃政傑, 民84, 188)。所以課程設計工作者最重要的不在於尋覓一個最佳「課程理論」, 而是在使用任何「課程理論」時, 能夠了解這種「課程理論」的缺失, 知所變通並加以補救(Schwab, 1971)。

因此, 作者嘗試批判介紹「建構主義」理論取向課程設計, 闡明「建構主義」取向的課程觀點, 指出其課程立場、教育慎思過程與課程設計方法, 希望能進一步地認識建構主義的貢獻與可能限制, 並指陳其課程理論背後假定和價值的意識型態, 嘗試建立課程研究的學術造型(歐用生, 民78, 115; 陳伯璋, 民86, 307)。另一方面, 作者也希望課程研究能有助於增進對課程理論的深層理解, 減少盲目誤用「課程理論」的發生, 進而避免學校淪為服務特定意識型態的再製工廠(行政院教育改革審議委員會, 民85, 摘3), 以免學校師生受到特定意識型態思想牢籠的控制與束縛, 障蔽了教育的啓蒙價值。

參考文獻

- 田耐青(民85)。建構論的學習理念—以「瞎子摸象」故事為例。**研習資訊**, 13(6), 89—93。
- 朱則剛(民85)。建構主義對教學設計的意義。**教學科技與媒體**, 26, 3-12。
- 江新合(民81)。建構主義式教學策略在國小自然科教學的應用模式。國立屏東師院主辦, 國小自然科學教育學術研討會。3-20。
- 行政院教育改革審議委員會(民85)。教育改革總諮議報告書。台北: 行政院教育改革審議委員會。十二月二日。
- 李子建、黃顯華(民85)。課程: 範式、取向和設計。台北: 五南。
- 林清江(民85)。教育社會學新論。台北: 五南。
- 高文民(民86)。建構論導向的自然科新課程教學。**研習資訊**, 14(1), 47-56。
- 許榮富、楊文金、洪振方(民79), 學習環的理論基礎及其內涵分析: 物理概

主題文章

- 念教學理念的新構思。物理會刊，12(5)，375-398。
- 郭重吉(民81)。從建構主義的觀點探討中小學數理教學的改進。科學發展月刊，20(5)。548-570。
- 郭重吉(民84)。建構論：科學哲學的省思。教育研究雙月刊，49，16-24。
- 教育部(民82)。國民小學課程標準。台北：教育部。
- 徐照麗(民85)。以建構主義為基礎的教學設計。國立台中師院初等教育系「建構主義的教學」研討會手冊，6-17。
- 張清濱(民85)。教科用書的編印、審定與選用：一些理論與實務的探討。研習資訊13(4)，1-11。
- 張景媛(民87)。新學習時代的來臨：建構學習的理論與實務。教育研究資訊，6(1)。52-65。
- 張蘭琬(民85)。建構主義的教學評量。國立台中師院學院初等教育系「建構主義的教學」研討會手冊，18-27。
- 黃光雄(民83)。課程設計的模式。輯於編輯小組主編，中國教育的展望。台北：五南。
- 黃光雄(民86)。教育的歷史研究方法。輯於中國教育學會主編，教育研究方法論，195-213。台北：師大書苑。
- 黃光雄(民85)。課程與教學。台北：師大書苑。
- 黃政傑(民84)。課程改革。台北：漢文。
- 黃政傑(民86)。課程評鑑。台北：師大書苑。
- 黃政傑(民80)。課程設計。台北：東華。
- 陳伯璋(民76)。課程研究與教育革新。台北：師大書苑。
- 陳奎熹(民84)。教育社會學。台北：三民。
- 陳麗華(民86)。情境模式的教學設計。歐用生主編 新世紀的教育發展。台北：師大書苑。
- 歐用生(民75)。課程與教學：概念理論與實際。台北：文景。
- 歐用生(民85)。教師專業成長。台北：師大書苑。
- 歐用生(民86)。當前課程改革的檢討。輯於歐用生主編，新世紀的教育發展，1-23。台北：師大書苑。
- 蔡清田(民86)。教育改革的革新觀點與策略。輯於高雄市政府公教人力資源發展中心編，教育改革。
- 楊龍立(民86)。課程目標的理論研究：課程目標應否存在的探討。台北：文景。

- 甄曉蘭、曾志華 (民86)。建構教學理念的興起與應用。國民教育學報，第三期，179-208。國立嘉義師院國民教育研究所。
- 趙金祈、許榮富、黃芳裕 (1995)。建構論在科學教育研究的典範類型與應用 (一): 建構論的典範與評析。科學教育，180期，2-16。
- Apple, M. (1979). *Ideology and curriculum*. London: Routledge.
- Berstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse, class, codes and control*. Vol. IV. London: Routledge.
- Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1967). Man: A Course of Study. In Bruner, J. & Dow, P. Man: A Course of Study. *A description of an elementary social studies curriculum*. (3-37). Cambridge: Education development Center.
- Eisner, E. W. (1985). *The educational imagination*. (2nd ed) New York: Macmillan.
- Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination*. (3rd ed) New York: Macmillan.
- Elliott, J. (1983). A curriculum for the study of human affairs: The contribution of Lawrence Stenhouse. *Journal of Curriculum Studies* 15 (2), 105-123.
- Elliott, J. (1992). *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Books.
- Goodson, I. (1994). A genesis and genealogy of British curriculum studies. *Curriculum and Teaching* 9(1), 14-25.
- Heinemann (1970). *The Humanities Curriculum Project: An introduction*. London: Heinemann Educational Books.
- MacDonald, B. (1971). The evaluation of the Humanities Curriculum Project: A holistic approach. *Theory into practice*. June 1966, 63-67.
- Peters, R. S. (1966). *Ethics and education*. London: George Allen and Unwin.
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing the curriculum*. London: McGraw-Hill.
- Savery, J. R. & Duffy, T. M. (1995.) Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational Technology*, September-October, 35(5), 31-37.
- Schubert, W. H. (1986). *Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility*. N. Y. Macmillan.
- Schwab, J. J. (1971). *The practical: A language for curriculum*. in Levit, M. (1971) (ed.) Curriculum. Chicago: University of Illinois Press. 307-330.

主題文章

- Snyder, J., Bolin, F. Zumwalt, K. (1992). Curriculum implementation. In Jackson, P. W. (eds.) *Handbook of research on curriculum*. N.Y.: Macmillan.
- Stenhouse, L. (1971). Humanities Curriculum Project: The Rationale. *Theory into Practice*, 10 (3), 154-62.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Stenhouse, L. (1983). *Authority, education and emancipation*. London: Heinemann.
- Suchman, L. A. (1987). *Plans and situated action: The problem of human-machine communication*. New York: Cambridge University Press.
- Tabachnick, R. (1998). *The social context of teacher development*. 國立中正大學教育學研究所邀請美國威斯康新-麥迪遜大學 (University of Wisconsin-Madison) 訪問教授專題演講文稿。1998 年2月17日。
- Tanner, D. (1982). Curriculum history. In Mitzel, H. E. (ed.) *Encyclopedia for educational research (5th)*. N.Y.: The Free Press.
- Tanner, L. N. (1988).(ed.) *Critical issues in curriculum*. Chicago, Ill: NSSE: Distributed by University of Chicago Press.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- von Glasersfeld, E. (1989). *Constructivism in education*. In Husen, T. & Postlethwaite, N. (eds.) *The international encyclopedia of education. Supplementary Vol.1* 162-163. N.Y.: Pergamon.
- von Glasersfeld, E. (1991). Constructivism in education. In Lewy, A. (eds.) *The international encyclopedia of curriculum*, 31-32. N.Y.: Pergamon.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Walker, D. (1990). *Fundamentals of curriculum*. N.Y.: Harcourt Brace Jovanovich.
- Wheatley, G. H. (1991). Constructivist perspectives on science and mathematics learning. *Science Education*, 75(1), N.1, 9-21.

本文作者現任中正大學教育學程中心副教授，英國東英格蘭大學哲學博士，主修課程發展改革、課程教學行動研究