

第六章 A Critique Of The Objectives Model 【目標模式的批評】

蔡清田

國立中正大學課程研究所教授

課程研究與發展應該是屬於學校教師的教育專業領域，其理想的教育狀態是外來的課程規範說明，應該是用來協助補充教室班級教學情境當中，個別教師個人所進行的課程教學研究發展方案，以便改進學校教師在教室情境當中所進行的教學工作。學校教師的教學工作不僅應該是被當作研究的主要對象與題材，學校教師本身也應該進行研究，學校教師也應該對自己的班級教室教學進行研究，換言之，『教師即研究者』，學校教師是自己的班級教室教學情境之研究者。(Stenhouse, 1975, 143)

目標模式大致如下：同意廣泛的目的然後將這些目的分析為目標；建構課程以達到這些目標；在實務中藉著測試它達到這些目標的能力來精鍊它；透過目標的概念架構與教師進行溝通。

Stenhouse 認為課程發展的目標模式，是一種具有野心且全面性的理論。我們應謹記在心的，目標架構是一種概念而不是一個具體存在的東西。Stenhouse 面臨了維持一個均衡觀點的難題，因為在課程研究和發展的工作上一直都在反應目標模式所產生的缺陷。所幸，在文章的最後，Stenhouse 已經嘗試給予模式普遍性的解釋，特別是有關於評論的部分。為了課程發展上需要去被檢測的緣故，Stenhouse 運用這些評論當作是理論和策略。Stenhouse 提議重新檢視這些評論的某些部分，並增加一些批判性的意見，試圖重新審視課程設計取向的優劣。

在課程研究領域，理論有兩種功能。它組織了資料，並就所擁有的事實提供洞察。只要是不超出我們的知識範疇，或是依賴懷疑的假定，都是好的基礎；只要是包含了廣範圍的資料和深思熟慮，它是易於領會和「高標準的」。第二個理論功能是提供行動的基礎。理解必須提供行動的根基：這理論必須有執行的功能就有如沉思默想的功能一樣。

課程發展的目標模式，是一種懷有野心和易於理解的功能，就某方面而言，它提供了組織和聯繫大範圍的變項、問題和活動的方法。如此的野心企圖，在理論的綜合上，對於理解的發展是必須且重要的。但是，他們是在被建立的資料基礎之外。他們熱切地想達到一致性，但是卻犧牲了堅固的基礎。簡言之，他們是高度投機的。我們必須謹慎地看待他們，因為他們有行動上的暗示。理論化的問題之一，是我們的心智被系統化的整齊和易於了解所誘騙。

因此，許多人相信一個理論如果更有系統，那麼它也可能是更加正確。教育歷程的知識是非常受限的，大規模的理論有很大的實用性，是被用來當作知識發展的鷹架，然而邏輯上，他們很少可能是適當的。

Stenhouse 藉由思考 Popham 的論文「探究反對行為目標爭論的有效性」，開始重新審視對於目標模式的批評，Popham 在這篇論文裡反對對於目標模式的十一項批評，嘗試去保衛目標模式。Popham 也指出幾乎所有 Mager 處理認知行為的例子，都是在最低的標準。特別是在科學和語言的領域裡，一個重要的目標清楚地就能被看出受限制和有助益的地方。在另一方面，它也是常見的經驗，傳統的測驗能夠具有影響力，而這恰巧是 Atkin 所害怕的，亦即是一般經常都是以結果所帶來的獎懲做為判斷的依據。

第二個批評是：明確目標的事前詳述阻止了教師，限制了他們無法運用未被預期的教育機會在教室的教學。Popham 所面臨第三個反對是：除了學生的行為改變之外，還有其他教育的成果也是重要的，例如：家長態度的改變，專業人士，社區的價值等等。Popham 面對這些反對表達出樂觀的看法，可測量的能力，暗示行為應該能被目標化地，機械化地被測量，因此，在這個取向上必然有一些事是去人性化的，然而他也相信，以現今的情況而言，它是比較有可能用來評估許多複雜的人類行為，對於一些有發展性的工作，必須依賴基礎的測量工具。

對比較不熟悉教育測驗的人而言，一般都認為測量行為的表現就是教育測驗的目的。測驗的專家們對此則認識較清。普遍性的成就測驗，一直致力於發展測量學習的關聯性，並非只是學習本身而已。普遍性的成就測驗有較佳的預測力。測驗的發展者，植基於改善測驗的方式，朝向對於後來的行為表現有較好的預測力，勝過於對目前的行為表現有較精準的測驗結果。評估學生有能力做什麼，並不是大多數標準測驗的目的，其中瀰漫錯誤與風險。

第五個反對 Popham 考慮的是，預先正確的規劃學習者應該在教學之後表現出何種行為，是不民主的。第六個反對 Popham 將之歸諸於 Jackson，那並不是一個真正的教學方式，教師鮮少用可測量學習者行為的觀點逐項指出他們的目標，所以應該設立對教師的真實期望。除了學生的行為改變之外，也有另外的教育成果也是重要的，例如：父母態度的改變，專業事項，社區的價值等等。Popham 面對這些反對表達出樂觀的看法，他認為可以被測量的能力暗示著行為應該能被目標化，機械化地被測量。因此，在這個取向上必然有一些事是去人性化

的。教室不可能變的更好，除非透過教師自己的行為，教師必須對於課程從事批判性的工作，而不只是溫馴聽話的個體而已。更進一步的，有一些證據顯示課程規劃對於學校的影響已經失敗，課程規劃極力主張目標的概念用來反對教師的抵抗。有一些證據則是顯示從課程的工作者而言，可能會有其他的組織個人教學的方法，和一些教師可能會發現更佳有效的方式。

第七個反對是，在一些特定的學科領域：例如藝術與人文，那是更難的去確定測驗學生的行為方式。因為在某些學科領域去確信測驗學生的行為是困難的，這些學科的專家不應該逃避責任。

第八個是當提出反對的陳述時，會出現一些價值，但假如大多數的教育目標被正確的陳述，它們會顯示出一般的、沒有害處的。

第九個反對是，可測驗的能力暗示著教師必須負起責任，教師的能力是依照學習者的學習成就來判斷的，更甚於依照利用引起學生的競爭力為基礎。最後的反對 Popham 所面對的是，評鑑者比發展者的關係更為重大，在評鑑教育方案的價值時，經常未被預期到的結果通常是真正重要的，但是預先列舉的目標卻反而使得評鑑者並未注意到一些潛在的、無形的、看不見的部份。

事先就規劃好學習者在接受教育之後應該要有哪一些表現，這種方式是不民主的。從道德的觀點來看，如此重視行為目標，它與洗腦是相近的，而且灌輸的意思比教育來的多。我們是以想要某人如何行為作為開始，然後嘗試去操縱他和他所處的環境，以至於去使得他變成我們想要的。目標模式容易讓知識變得瑣碎的。然而，最好的發展方式並不是釐清目的，而是批判實施的過程。藉由這樣的標準，我們能夠批評和改善教育的過程，不用參照以目的為手段的模式。

Eisner 被 Popham 認為是在行為目標模式中最具影響力的批評者之一。在這篇論文裡，

◎ Stenhouse 探討 Eisner 區分的「教學的目標」與「表現的目標」的不同，討論課程理論適用在教育目標上會產生四個重要的限制：

- ◎ 1 未能充分強調教育的結果不能被精確的預測
- ◎ 2 未討論學科內容影響敘述教育目標時的精確性
- ◎ 3 混淆了教育目標的使用，將教育目標當作是測驗的標準
- ◎ 4 未區分「在課程即結果，將手段當作目的的邏輯需要」與「有助於建構課程的心理條件」。

Stenhouse 並以「教育，至少由四個不同的過程組成：訓練 training、instruction、initiation、induction」為討論的軸線，指出在上述的不同過程中，需要有不同的模式。

表現的目標與教學的目標之間存有相當大的歧異。表現的目標並無法詳細說明學生準備去學得的行為，必須經過從事一個或更多的學習活動之後。表現的目標所想要表達的並不是學生間所具有的共同點，而是相異點。

在大多數的學校裡，始業儀式是隱藏課程的一部分，經常帶有表面上的虛構或傳說故事。

它們是有目的的，然而要在學生實際經歷的社會化過程裡和學校的目的之間達到一致性，那是相當困難的。有深具影響力的參照點存在於學校之外，在社區當中以及在同儕的團體中。

在訓練的例子中，目標模式給了合理的適用性，並且在武裝軍隊以及在工業當中成功地反映了其訓練的成效，在那裡，目標是正確的。這樣的目標也是能夠實現的，亦即是行為很自然地以行為目標的觀點被表現。無論如何在小學的階段，樂器的訓練很容易被類化成目標模式，然而在進階的等級，這種方式是有問題的，因為此時喚醒個人的詮釋變得更加重要。許多人爭論技巧和資訊的學習在知識的脈絡裡是相當重要的，然而在知識的領域裡技巧和資訊應該只是次要的或者是工具性的。

目標模式最大的問題在於引入知識的領域，就此觀點而言，它是值得返回我們已經遭遇到的目標模式的批評。Popham 的批評如下：事先就精確計畫學習者在接受教育之後該如何的表現，這種方式是不民主的。Kliebard (1968, 246) 更強調這個論點，從道德的觀點來看，重視行為的目標，儘管所有的主張都是相反的，它依然與洗腦是相近的，或者是灌輸的意味比教育來的更多。我們是以想要某人如何行為作為開始，然後嘗試去操縱他和他所處的環境，以至於去使得他變成我們想要的。

必然地，大多數行為目標的文獻反映了對於社會已被承認目標成就的關心，然而，這也許被看作是對於民主的威脅，而這觀點似乎被錯誤的接納了。它似乎假定我們是自由的，和有一個威脅將囚禁我們，但事實上我們的自由是受限制的，依照這個標準能夠接近我們的想像，人都是相對被預測的、受限制和缺乏創造力的，教育的志業使得我們更加自由和有創造力，教育應該提高一個人的自由，藉由引導他進入文化的知識裡，當作是一種思考的系統。最重要的一個知識模式的特徵是我們能夠運用它來思考，這就是知識的本質，是不同於訊息的，而這個就是獲得創造力思考的結構，並且提供了判斷的基模。

教育是一種引導進入知識的過程，能夠成功的到達一種程度，它使得學生的行為結果無法預測。在任何知識或藝術的領域，以學生實際表現的觀點而言，最重要的就是試驗，廣義而言這是一種努力或嘗試，這種嘗試不僅是筆紙的表現，還包括口頭的發表，甚至是畫畫的方式，也可以用創作音樂來呈現。這暗示著試驗的評鑑並不是目標的，而且那的確是教師品質的指標，意味著他是有能力思考的，並且也必須是具生產價值的評鑑能夠幫助學生去改進學習成效。這個問題出現在公辦的測驗當中。教師的品質是不可以與他評斷學生的工作分離。除了給予固定的形式以及降低品質標準之外，目標的趨向也傾向於使得知識變成工具化。文學的技巧能夠證明它是有道理的，可以幫助我們閱讀哈姆雷特，但是哈姆雷特並不能被證明是一種訓練的基礎當作是文學的技巧。我們必須是小心的，我們不能為了去達到目標，允許利用方法去扭曲內容。

目標趨向是為了去改善實際，一種藉由持續性地釐清目的的嘗試。這個分析取向暗示目標模式容易讓知識變得瑣碎的。然而，沒有教師發展沒有教育發展；最好的發展方式並不是釐清目的而是批判實施的過程。參照以目的為手段的模式，通常設定了專斷範圍。實施的改善依據的是分析診斷，並不是預測。

第七章 A Process Model 【歷程模式】

蔡清田

國立中正大學課程研究所教授

學校教師與學生皆置身於教室情境當中，因此，他們都可以擁有教育研究的實驗室。因為課程是學校教室行動研究的實驗程序規範說明，而且，課程是一種可以經過系統嘗試而加以否證的研究假設，是以，學校教師與學生正是重要的評鑑人員，甚至，如果學校師生可以評鑑課程當中所蘊含的理念，而不只是注意到課程材料物質的具體外表，則學校師生不僅可以進行評鑑，更可以進行研究。(Stenhouse, 1985c, 74)

◎ Stenhouse 提出了設計和發展課程的另一個模式—歷程模式，並從 Peters 的教育規準談教育的活動切入討論。Stenhouse 以 Peters 的「程序原則」(principles of procedure)，作為課程設計的基礎。這樣的歷程模式在實務中是否可行？在爭論行為目標在課程設計的功用時，Tyler 省略了兩個其他的可能性：一個是教師應做什麼；二是明確說明具體內容。也就是教師「如何」處理教學「內容」的問題。Stenhouse 以 MACOS、HCP 來討論。

每一所學校都是課程改革的根據地第一節多元的社會文化，第二節雄心的教育方案，第三節憂心的學校教師，第四節轉型的學校課程

⑩ 研究發展推廣時期

- 適用學生對象
- 學習科目領域
- 主要之課程教材輯
- 課程策略
- 計畫小組成員
- 評鑑小組之成員
- 課程規劃的途徑**第一節從延長國教到規劃方案，第二節從教育政策到教育目的，第三節從教育目的到教育原理**
- 課程變革的本質**第一節學習材料的課程變革，第二節知識本質的課程變革，第三節教師角色的課程變革**
- 課程發展的歷程**第一節從「教師即研究者」到「教室即課程實驗室」，第二節從教育的「實驗規則」到課程的「研究假設」，第三節從課程的「研究假設」到教學的「待答問題」**
- 課程推廣的策略
- 課程評鑑的方法

「人文課程方案」教育目的是發展人類的理解能力，以便理解社會情境與人類行動以及由人類行動所引發之相關爭議問題。假如沒有系統的替代物可以被發現，就去批評目標模式作為課程設計和發展的策略是無用的。Stenhouse 嘗試去探索提供課程設計的另一種可能性，嘗試

去到達有用的課程詳述以及教育的過程，不必運用事前詳述和期待目標所產生的結果。

問題是：課程和教育學能夠被比目標模式更有效的方式滿意地組織嗎？首先 Stenhouse 問的是，有一些用來選擇內容的原則比目標模式所帶來的成就貢獻更多的嗎？無疑地，似乎是有。Peters (1966) 強而有力地爭論課程內容本身的正當性，相信教育必須包括參與有價值的活動，而這些活動有它們自己與生俱有的優點，因此能被評價是因為內在於它們自己的標準。比起當作朝向目標的手段而言，他們自己本身更富價值性。在 Peters 的觀念裡，最重要的活動類型是「藝術」以及「知識的型式」。課程的活動例如科學；歷史、文學欣賞和詩都是重要的，它們啟蒙了生活的其他領域和對生活的品質貢獻甚多。Peters 宣稱知識的這些領域是課程的基礎部分，它們本身比達到目的的方法更被證明有其正當性。

知識的形式有其結構性，而且它包含了程序、概念和基準。內容能被選擇去例證最重要的程序、主要的概念，以及基準所擁有的領域與情境。對於在任何學科的主要程序、概念和基準一起因，形成，實施，挫敗都是應該被質疑的，它們應該是慎思的焦點，不應該是被支配的目標。在學校，轉移知識的深層結構而進入行為的目標，是扭曲知識的重要成因之一，而這也被 Young (1971)，Bernstein (1971) 和 Esland (1971) 等學者所關心。知識的選擇，透過目標的分析給予學校權威和控制學生的權力，並且藉由對於思考設定專斷的限制，以及對於知識未能解決的問題加以權威的闡釋。目標模式的利用，提供了獨斷的答案，這些都是能被測試和蓋上標記的，已經扭曲了課程中的知識。

Raths 確認一些天生的內在價值，提供了十二項有趣的列表，對於有價值活動的分析顯示則能夠明確地指出在教學中的一些程序原則。Peters 在目的與程序原則之間劃分了清楚的界線，如果要更清楚地舉例說明，就必須找出相似的例子。例如：訓練，實際條件，權威的利用，案例的教學以及理性的解釋，以上都可以被歸入【教育】的一般概念。Stenhouse 發現 Peters 程序原則的概念是有幫助的，「目的」的採用被當作是一種引導進入知識領域的方式。目的對 Peters 而言，明顯的比較適合。起源於目的本身，似乎也給予了程序肯定的原則作為基礎。

Griffin 嘗試程序性原則的方法努力去區分有效的和無效的，並且被 Metcalf 所報導，Dewey 的教學反省理論進一步將原則推展到歷史的教學上。Metcalf 在此舉出反省式思考是積極的，謹慎的，以及任一信念的持續檢驗，或者是知識形式的要旨，在這基礎的觀點上支持它，而且進一步推論它的取向。Griffin 則在民主倫理學的基礎上，嘗試去證明反省式思考發展的正當性。民主不能證明知識壓制的正當性，而且假如他們考慮將懷疑當作是所有知識的開端，對知識的依賴將勝過神聖的信仰，變成是主要的，並概括所有的價值。

Stenhouse 討論了所排除的兩個其他的可能性，首先，我們會詳細列舉教師必須去做什麼。假如一個目標被教師在活動形式中詳述的話，那就沒有方法能去判斷這些活動是否正當，因為它們並不是教育的最終目的。這些最終的目的是，教師能證實學生當中有人因此而改變。第二個可能性，Tyler 排除個人明確說明將被處理的內容，Stenhouse 不滿意的是它並沒有告訴我們，當學生面對這些內容時將如何做。Stenhouse 爭論在那裡已經存在了知識的形式，內容的詳述暗示了它該被如何處置(蔡清田, 2001)。

Man: A Course of Study 是一個美國的社會科學課程，主要是為了 10—12 歲範圍的學生設計，它是以影片為基礎，資料非常豐富。其中，Bruner 的思想在發展的過程中是強而有力的。它包含太平洋鮭魚、鮭魚鷗、狒狒等動物詳細的研究，並將之與學生自己的社會和經驗作一個動態的比較。這樣的方法是具比較性的，而且這類課程以行為科學和人類學作為基礎。課程的內容是人，他的本質猶如物種，這樣的力量繼續形塑人性。因此，當教師和學生研究

這類課程的資料時，必須以最寬廣的知覺來思索人性。教師被要求必須對於課程的目的，深思熟慮行為的和社會的科學家在世時所重視的議題。最首要且明顯問題是如何去建構一個能讓普通老師教導普通學生的課程，同時亦能清楚地反省各種不同的探究領域裡的基礎或隱藏的原則(蔡清田, 2006)。

教師必須成為一位專家抑或是他必須是伴隨學生一起學習的人。在大多數的情況裡，教師並不會是一位專家，亦即是他必須委身自己是一位學習者的角色。在教育的實際情況，教師是一位學習者的角色會比專家的角色來的合適，那也暗示發現式或探索式的教學法優於講授式的教學法。教師有責任考量學生的先備知識後實施教學，什麼對教師而言是必要的，讓教師變成是年長的學習者角色，在與年幼學習者一起工作時有能力提供他們有價值的東西？不僅是發現事情的技巧，更多的是對知識緊追不放，持續性的精煉，對他正在教或學的科目深層結構以及它們的理論基礎有一個哲學了解。教師需要了解的是社會科學的本質，以及它所引發值得重視的問題，還有與課程核心有關連的一些問題。唯有當教師對這些議題有他自己的理解時，他才能勝任這類課程的教學工作。

明顯地，這些目標的中心，環繞著學習的過程更勝於學習的產物。它們實際上是歷程的原則，特別是在評鑑策略的教師手冊中，更清晰地說明了課程中的材料。Man: A Course of Study 是依據內容詳細說明而設計的課程，針對教師應該如何教學用歷程原則詳細地陳述，它並不是依照行為目標的預先詳述來做設計。這類課程的權力和可能性不能被容納進目標裡，因為它植基於知識若是要有價值，它就必須是要能思索的而且是不確定的。此外，它是實際的、有順序的課程，而且能夠被運用在大多數的學校裡。Man: A Course of Study 認可存在於歷程模式中的連貫性，一部分是因為它依賴知識的結構。它經常被爭論的是，教育應該建立在知識訓練的基礎上，因為他們提供了批判的架構與歷程的原則，以及證明這些是有道理的方法。Stenhouse 相信假如能夠得到這個架構的優點，歷程模式應該比目標模式更廣為世人所運用。

這意指歷程模式暗示把知識的訓練當成是一個架構嗎？它們是歷程的唯一來源？「人文課程方案」The Humanities Curriculum Project 是一項實驗性的設計，嘗試去探索這個問題。這內容是經過選擇的，引起爭論的人性議題，共同點是認為知識存在於教育當中，以及學生學習成果的不確定性。

在學生、家長和教師之間給予差異，民主的原則喚醒教師確信他們並沒有利用在教室中的權威地位發展他們自己的意見或觀感，而且教學的過程也沒有決定學生最終的意見和觀感。「人文課程方案」，以討論為基礎的教學形式，當討論議題時，團體會運用批判的方式檢視證據，此時擔任主席的教師必須保持中立態度。「人文課程方案」在教育學上的目標，是去發展對於社會情境和人類行為的理解，以及所引起受爭論的重要議題。回顧以往，Stenhouse 認為比較好的情況是應該要刪除“重要”這個詞彙，因為它代表的目的明顯地暗示了僅有受爭論的議題才是重要的議題，或者甚至是重要的議題必然引起爭議。

這目的的兩個暗示是值得被指出來的，首先，它暗示學生和教師必須發展理解，換言之，教師應該投身學習者的角色；第二，理解被選擇當作是一個目的，因為它並不容易被達成。理解總是能被深化的，進一步，必須辯論的是什麼構成了有效的理解，教師和團體必須去接受探索理解的本質當作是他們任務的一部分。

「人文課程方案」

的假設和建議提供教師相當程度依賴教室的觀察，以及具備兩個主要的邏輯。一個邏輯

是團體的動力學，舉例來說，座位的安排對於鼓勵團體間的討論是重要的，步調慢的討論會加廣參與的範圍。其他關於程序的假設，無論如何，是內容的連接關係。例如，爭論的理解能夠經由仔細的傾聽意見，與利用問題去抽出引申的意涵，優於刻意反對對手的爭辯，或者是嘗試想要去解決分歧等。在「人文課程方案」，研究者絞盡腦汁與教師們合作一個程序性的原則像是「會議的程序」或議會的程序，帶著重要的區別是我們不僅關心做決定的團體，而且也關心學習團體計畫發展理解的過程。

課程發展的歷程模式提出評鑑學生學習成效的問題，在實施上會是困難的，但是並不難理解。目標模式與美國測驗改革運動密切相關，而且也朝向了目標測驗。現在實施上，介於目標和歷程模式之間的妥協已被達成，然而作者認為歷程模式暗示教師在評鑑上應該成為一位批判者，而不是打分數成績的人。教師和學生所從事的有價值活動具有指標和標準的內在性在其中，而且評價的工作是藉由對於已完成工作的批判性回應，目的在於改善學生的學習能力以達到標準。

歷程模式本質上是一個批判的模式，並不是一個打分數成績的模式。它從沒指引朝向測驗是目標性的，此外也沒有犧牲品質，因為測驗的標準經常罔顧學科的內在標準。這也不意味著歷程模式所教出來的學生不能被測驗，而是測驗的目的在協助學生克服學習中所遭遇的困難，最後能夠達成他們的願望。而且假如測驗是副產品的話，有一個暗示是學生真正的品質必定高於測驗中所顯示的品質，因此運用歷程模式時，試圖透過測驗得到笨拙的學生是相當困難的，而且使用填鴨式教學的師生是無法利用歷程模式。

教師的目的是想藉由考試的不通過而篩選出程度不足的學生。學生們是極有可能在化學、歷史、或文學等學科得到 O 或 A 的成績，而不用真正理解學科深層的內涵。當二者衝突時，以歷程為基礎設計的課程追求理解勝過分數，而且因為分數是不用理解就能達到的，就機會的觀點而言，不利於受限制的學生。歷程模式在課程的領域裡是很重要的，理解和判斷的標準是其核心而且是相當正確地，因為這個模式抵抗了以測驗作為目標的壓力。

課程設計的歷程模式，比較著重知識和理解。然而，目標模式比較重視資料和技巧。歷程模式依賴教師的判斷勝過於教師的指導，對教師有相當多的要求，而且在實施上也有較多的困難，然而它對於個人和專業的發展提供了較高的標準。歷程模式課程設計的主要缺點，是必須依賴教師的品質，而這其實也是最大的優點。歷程模式相當重視教師發展。假如教師應該追求理解、發展和改善他們的判斷標準，他們必須能夠，也必須有專業發展的時間和機會，更多的研究和發展以考驗教學的歷程。

換言之，儘管「歷程模式」可以彌補「目標模式」的部份缺失。然而，史點豪思也自認此「歷程模式」的弱點，在於課程設計必須十分仰賴教師的素質，而「歷程模式」當中，教師角色在評鑑上扮演的是學生學習歷程的批評者，而非學生學習成績分數的評分者，但卻對學生的評量相當主觀 (Stenhouse, 1975)。特別是，「歷程模式」涉及「需要」、「興趣」、「成長」及「發展」等概念並非與價值無關，太強調價值的相對性，反而易激起價值體系對立的問題，因此一模式實在不易推展。因此，「歷程模式」仍應允許有限度的運用課程設計的「目標模式」，因為課程目標在課程設計上是不可或缺的，課程設計人員應鼓勵教師與學生自行設計或協助其設計學習目標。

提問與討論

1.目標模式重視教學程序的設計，並預定要達到的各階段的目標，使老師很容易就掌握教學的目標，但就常被批評不重視老師的教學能力，以及學生的學習需求，太過於忽略師生間的互動了，而歷程模式則無此缺點，但是歷程模式卻似乎太依賴教師的教學能力，一但教師本身沒有反省能力，那整個教學品質就令人擔憂，所以如何結合兩者的優點，並減少兩者的缺點呢？這折衷方式應該怎樣進行較好呢？。這兩個模式一定是相互矛盾的嗎？還是可以併用的呢？

2.目標模式是以行為主義確立明確不含糊的教學目標，強調以邏輯系統理性的步驟描述課程設計的程序，優點是避免了哲學與政治偏見，並且以簡單容易了解的實例說明基本歷程，而且目標手段間的連鎖相當嚴密，這種模式是合邏輯、合科學、合理性的活動。但是也有其值得批判的地方，首先，在某些情況下，先定目的再決定手段，但在課程設計的模式中，手段和目的不易絕然地分開處理。第二、在教學活動進行之前就預先決定目標，可能會造成與學科性質相悖離的情形。第三、泰勒從他認為許多具價值的若干目標中採取客觀方式篩選而得，但是如何維持中立和客觀，是值得我們深思的。

3. 歷程模式重視課程的程序或過程，強調教育方式，重視學生經驗的重組，強調學生如何學習的過程，並且認為教師和學生一樣，在大多數的情況下應該扮演學習者的角色。此外，也對於傳統填鴨式教學和以目的為主的測驗方式提出批評，認為這樣的方式只會培養出為了得到高分數而忽略真正理解學科內涵的學生。歷程模式強調團體討論、批判式的教學與評鑑方式，教師應採取探究式和發現式的教學法；在評鑑上，暗示教師應該成為一位批判者。教師對學生的評鑑應該是藉由對於已完成工作的批判性回應，目的在於改善學生的學習能力以達到標準。其限制的地方主要是在實施工具上有其困難，其次教師的專業素養即能力決定了教學的成敗。