

## 中等學校教師資格檢定考讀書會

主題：課程理論與實務

範圍：第九章

日期：9/25

導讀者：董馨文

導讀內容：

### 9-1 課程的意義與變革

壹、課程的意義：

一、課程字面上的意義

- (一) 中文意義：1. 「課程」一詞最早見於唐朝孔穎達為《詩經》作疏中的句子。  
2. 宋代朱熹在《朱子全書·論學》多次提到課程，指功課及其進度和過程。
- (二) 西文意義：1. 課程 (curriculum) 一詞最早出現在 1633 年蘇格蘭格拉斯哥大學檔案中，'用於畢業典禮授予碩士學位的證詞。  
2. 西洋文獻中，「課程」則最早出現於史賓塞 (H. Spencer) 《什麼知識最有價值?》一文中。  
3. 「課程」一詞源自拉丁文 “currere”，原意指「跑道」，由此引申出課程定義為「學習的進程」。  
4. 皮納 (W. Pinar)：重視課程的動詞形式，強調課程最重要的本質是「奔跑」，因此課程必須強調培養個人在重塑自己的人生歷程方面的能力。

\* 廣義課程：個人由未成熟到成熟過程中，所必須經歷的活動過程。

\* 狹義課程：學生在學校內循著一定程序而進行的各種活動。

二、學者的課程定義：共分五大類

(一) 課程即科目：

1. 「課程」是一種學習領域、學習科目、教材或教科用書。
2. 強調學科的知識體系及實質內容，課程 = 所教科目，例：中國-六藝；西洋-七藝。
3. 缺點：(1) 只注意學科內容的權威性，忽略其他層面因素對學生的影響。  
(2) 使學生誤解教科書內容才值得學習，造成升學主義的流弊。

(二) 課程即目標：

1. 「課程」是一系列目標的組合，是達成教育目標的手段。
2. 課程 = 工廠中的生產線，強調目標的引導作用。事先要求制定一套明確有結構順序的學習目標，所有課程選擇、組織、評鑑皆以此目標為基準。

3. 美國「能力本位教育」→ 最具目標導向。
4. 優點：具有統一教學目標，容易進行課程評鑑。  
缺點：忽略人類行為的複雜性與社會交互作用，也忽略教師在課程設計中扮演主動者的角色與學習者的個別經驗。

### (三) 課程即計畫：

1. 「課程」是一種學習者的學習計畫、學校的校務計畫、或教師規劃的教學計畫。
2. 課程是預期的、有組織的，強調「事前規劃」與「預先計畫」。
3. 優點：結構完整與精緻化課程  
缺點：(1)忽略課程目標的合理性  
(2)易形成教育堅督和控制的手段  
(3)缺乏教學彈性，易忽略學習者的個別差異和興趣需求

### (四) 課程即經驗：

1. 「課程」是一種學習經驗，是學習者、學習內容與教學環境之間交互作用後產生的經驗歷程和實際結果。
2. 以學生為中心，重視學習者，涵蓋層面很廣，一種多元的學習經驗。
3. 優點：重視學習者的個別差異及主體性  
缺點：(1)實際教學情境中，難以真正滿足每位學生的需求  
(2)每個人的經驗不同，難以完全掌握課程全貌與理解其真相

### (五) 課程即研究假設：

1. 英國教育家史點豪思 (L. Stenhouse) 將「課程」視為有待教師在教室情境教學過程中加以考驗的一套研究假設。
2. 教師對政府規劃的課程目標與教學內容和方法，可因時因地因對象而加以制宜和權衡。
3. 優點：重視教師的教學方法、學生學習的思考模式、師生互動  
缺點：會造成教師莫名的壓力和恐懼

## 貳、當代中外課程的重大變革：

### 一、我國課程變革

- (一) 國小：
  1. 民國 51 年，增列「團體活動」課程
  2. 民國 57 年，實施九年國民教育
  3. 民國 64 年，正式修訂公佈國民小學課程標準
  4. 民國 78 年，成立課程標準修訂委員會
  5. 民國 82 年，公布國民小學課程標準，以「培育 21 世紀的健全國民」為目標
  6. 民國 89 年 3 月，公布「國民中小學九年一貫課程 (第一學習階段)

暫行綱要」，自 88 學年度實驗，90 學年度起實施

- (二) 國中：
1. 民國 57 年，訂頒國民中學暫行課程標準
  2. 民國 72 年，完成國民中學課程標準的修訂和公布，並正式標舉「德智體群美」五育的目標
  3. 民國 83 年，再修訂國民中學課程標準，以「培育 21 世紀的健全國民」為目標，強調未來化、國際化、統整化、生活化、人性化及彈性化
  4. 民國 89 年 3 月，公布「國民中小學九年一貫課程綱要」

二、國外各地區的課程變革：

(一) 美國：過去長期以來以「地方分權」方式進行教育和課程發展

1. 1983 年，雷根 (R. Reagan) 總統接受《國家在危機中》(A Nation at Risk)報告書，開始展開提升教育標準的議題
2. 1989 年，老布希 (G. Bush) 總統建議整合「全國教育目標」
3. 1993 年，柯林頓 (B. Clinton) 總統簽署《目標 2000：教育美國法案》(Goal 2000: Educate America Act)
4. 2004 年，布希 (G. W. Bush) 總統簽署「不讓孩子落後法案」(No Child Left Behind)

(二) 英國：傳統上也以「地方分權」方式 (地方自主→中央統一)

1. 1994 年，進行教育改革
2. 1998 年，公布「教育改革法案」(The Educational Reform Act)，正式確立公立學校 5-16 歲學生接受統一的「國定課程」(核心科目：英語、數學、科學)
3. 1995、2000 年，強調融合教育
4. 2000 年，學術科目本位課程→職業導向與學生中心模式

(三) 日本：1. 1980 年代，已感受到教育改革的需要，成立臨時教育審議會，強調「邁向 21 世紀的教育」，提倡「心的教育」理念  
2. 1990 年代，公布新的課程標準

參、課程的歷史發展：

1. 1860 年，史賓塞 (Spencer) 的《何種知識最有價值》演說，為學校課程立下哲學基礎
2. 1892~1895 年，美國國家教育協會 (National Education Association, NEA) 為初級和中等學校教制定「標準化」的課程結構
3. 1896 年，杜威 (Dewey) 在芝加哥大學創辦進步教育的實驗學校，著重兒童的個別發展，將學校設計成家的延伸、社區的縮影，並使教育和社會生活密切相

關

4. 1918 年，巴比特 (Bobbitt) 出版《課程》(The Curriculum) 一書，是教育史上第一本課程專論著作，使「課程」成爲一門獨立學科
  - \* 巴比特主張「課程工程」概念 (curriculum engineering)，視教育爲一種塑造 (shaping) 的過程
  - \* 查特斯 (Charters) 提出「工作分析法」，認爲教育目的先由哲學家設定，而分析者則提供 技術將目的轉化爲課程用語
5. 1949 年，Tyler 出版《課程與教學的基本原理》來進行課程研究設計，被稱爲「課程設計之父」。
6. 1957 年，蘇俄率先發射 Sponike (史潑尼克) 衛星，引起美國學界震撼，使各國開始跟進實施課程大改革
7. 1960 年後，哲學、社會學、心理學理論被引進至課程領域

## 9-2 課程的類型

壹、依學校課程結構分：

(1) 正式課程

(1) 外顯課程-----> (2) 非正式課程

學校課程：(1) 實有課程-----> (2) 潛在課程

(2) 懸虛 (空無) 課程

(3) 空白課程

一、外顯課程 (explicit curriculum)：

(一) 正式課程 (正課 formal curriculum)：

1. 學校依據教育目標及學生興趣、性向和需要，有計畫組織地安排學習活動→ 課室活動及學校中實際發生的課程
2. 有明訂的教學科目、時間、教學者、精確的教育目標、正式視導和評量課程

(二) 非正式課程 (informal curriculum)：

1. 正課之外，學校所安排、指導下，學生自願參與的活動
  2. 例如：週會、朝會、課外活動時間 (運動會、演講、學藝競賽等)
- \* 「正式課程」和「非正式課程」合稱「外顯課程」

二、潛在課程 (hidden curriculum)：

1. 賈克森 (P. W. Jackson)：最早提出「潛在課程」一詞，指在教室日常生活中發生的學習經驗
2. 指在學校的學習情境之中，經有意或無意的設計安排，所形成的學生非預期的學習成果→正式課程之外許多有形無形的因素，例：學校環境、制度、教師

對學生的期望

3. 艾斯納 (Eisner) 曾將學校課程分三類：(1) 外顯課程 (2) 內隱課程 (3) 空無課程
4. 潛在課程形成的三種層面：
  - (1) 有意而善意的設計：例如學校的「境教」、老師的「身教」
  - (2) 有意而惡意的設計：例如政治、性別角色、勞工階級等意識型態的灌輸
  - (3) 無意的設計：從學生的學習過程和已有的協結果去觀察和反省
5. 潛在課程的內涵：
  - (1) 物質環境：例如學校教室佈置、校園規劃
  - (2) 認知環境：藉師生在課堂中的互動、教科書、教學方法，對學生產生潛在影響，例如：「比馬龍效應」
  - (3) 社會環境：經由學校權利結構、師生評鑑、資源分配等現象造成的影響，例如：教學評鑑、學校競賽
6. 特徵：(1) 是間接而非直接 (2) 有正面負面 (3) 只是一種可能性 (4) 影響層面情意的多，認知的少 (5) 比外顯課程影響更深遠

**三、空無 (懸缺) 課程 (null curriculum)：**

1. 意涵：指學校課程中所缺乏，該有而未有、應教而未教的部份。
2. 重要性：(1) 學校教育忽略的心智能力 (2) 學校課程遺漏的科目或教材 (3) 學校教育忽略的情意陶冶

**四、空白 (留白) 課程：**

1. 意涵：學生可以較自由從事各種學習或休閒活動的時間裡的課程。
2. 價值：一種留白的美感，展現出學生的主體性
3. 對課程改革的啓示：學生不會永遠成為教材或知識的消費者，而會對學習更有興趣，成為知識的生產者

**貳、依課程決策和實施的程度分：**

1. 理想 (或意識形態) 課程 (idea or ideological curriculum)：指完全根據課程理論而設計的課程
2. 正式課程 (formal curriculum)：經教育行政機關考慮教育資源及現實需要而推行的課程
3. 知覺課程 (perceived curriculum)：存在於個人心中的課程
4. 運作課程 (operational curriculum)：教師在班級教學時實際執行的課程
5. 經驗課程 (experiential curriculum)：個別學生透過學習而獲得經驗的課程，又稱為「實現的課程」

**參、依課程重點及學習觀分：**

1. 學術理性類課程 (academic rationalism)：最具傳統特色的課程
  2. 認知過程發展類課程：主要關注於心智運作的提升課程
  3. 科技類課程：課程被視為科技過程，是達成工業模式教育目的的方法
  4. 自我實現類課程：重視教育內容，強調個人目的和需求的達成
  5. 社會重建類課程：重視社會情境的課程內容，社會的需求重於個人的需求
- \* (1) 知識中心課程 (2) 生活中心課程 (3) 社會中心課程 (4) 人本中心課程

肆、依教材的組織方式分：

1. 分科課程：又稱科目課程或學科課程，以科目為單位的傳統課程類型
2. 相關課程：仍採分科形式，不過使兩科或兩科以上的科目，透過聯絡教學增進各科目間整合，使學生學習經驗更完整
3. 合科課程：又稱聯合課程，以科際整合觀點把有關係科目合併，將教材重組排列成一新科目，使原有科目的獨立主體性消失
4. 廣域課程：又稱廣博課程，將人類實際生活或文化活動分成若干大範圍，而將有關知識或材料統合組織，分成幾個大類學習、不細分科目，以擴大知識領域
5. 核心課程：理念源於精粹主義的思想，在若干科目中選擇某個重要學科或合併若干學科內容為一廣泛的領域，以之為核心，其他學科以核心為主互相配合
6. 活動課程：又稱經驗課程或兒童中心課程。是以兒童的生活為課程的內容，重視兒童的經驗和需求，兒童自己從經驗中去學習和解決問題
7. 同位課程：一日授課時間的四分之三進行相關課程，四分之一進行活動課程
8. 其他課程：(1) 三明治課程：一種職業技術教育和工作訓練交互融合實施的課程  
(2) 高瞻課程：一種學齡前教育，兼具開放性和實務性架構的課程

### 9-3 課程理論與課程發展

一、課程研究起源：19 世紀發展出近代國家的觀念，義務教育和師範教育制度日漸成形，各級教育課程內容的規劃受到重視，許多學者開始進行課程研究

二、現在課程理論的奠基石：

(一) 科學技術取向：

1. Bobbitt 和 Chartes 「科學化課程運動」：

- (1) Bobbitt：以建造鐵路的任務比喻課程發展，認為課程發展首要任務是「發現使學生生活的更豐富的活動，以及使其擁有更好的表現能力和個人特質」
- (2) Chartes：創「工作分析法」和「困難分析法」，將人類生活上常發生的錯誤現象或行為加以組織，作為選擇教材的依據

\* 兩人穩固的確立課程編制的科學運動，指出課程發展是一個循序漸進的歷程，認為課程活動是可以計畫和有系統的研究與評鑑

## 2. Tyler 模式- 四個基本模式：

- (1) 出版《課程與教學的基本原則》，被認為是現代課程理論的奠基石和最有影響的理論架構
- (2) 提出「目標模式」課程設計的四步驟：a. 學校的目的 b. 與目的有關的教育經驗 c. 組織經驗 d. 評鑑成效

## 3. Taba 模式-草根理論：

非由高層人士來決定課程的建立，而是應由課程方案的使用者來設計，教師應為學生建立具體的教學與學習單元

## 4. Wiggins 與 McTighe 模式- 後向設計：

第一階段：終點目標(預期結果)的陳述；第二階段：如何評鑑課程實施是否成功  
第三階段：學習經驗與教學

(二) **質化建構取向**：強調主觀的、個人的、美學的、啟發的、互動的，重視學習者，以活動為導向的方法來教與學

### 1. 慎思模式：最早提倡此模式的人- 薩瓦布

此模式是一種推理方法，探討課程實際上應包含的內容。反對精確的因果、手段與目的這種線性的思考

### 2. 後現代模式- 後實證主義：

挑戰牛頓以來的實證主義的思考方式，認為課程編制呈現的是不確定的系統和程序，反對永恆，認為實際的計畫課程過程要參考當時的社會情境；學習的終點不是共識，學生應該要自己去尋求不穩定性

## 貳、現在課程理論流派

### 一、一般分類：

1. 學科結構課程理論：以學術為中心，要把人類文化遺產最具學術性的知識，作為課程內容，特重視知識體系本身的邏輯程序和結構
2. 社會改造課程理論：課程以社會問題為中心，幫助學生在社會方面得到發展，只是去適應現存社會，而是建立一種新的社會秩序和文化
3. 學生中心課程論：應以學生的興趣和愛好、動機和需要、能力和態度等為基礎來編制課程

### 二、概念重建理論後的分類：

(一) 皮納 (Pinar) 分課程理論為三陣營：

1. 傳統理論學派 2. 科學理論學派 3. 再概念化理論學派

(二) 赫密爾 (Hameyer) 將課程裡混劃分為四類：

1. 正當化的理論 2. 過程的理論 3. 結構的理論 4. 實施的理論

三、後現代課程觀：

1. 反目標模式課程的後設論述，強調課程的動態循環與開放

2. 反學科本位式課程，主張學科的統整與跨越

3. 重視文化多元，發展多元文化課程

## 9-4 課程設計的概念

壹、課程發展、課程計畫與課程設計：每位學者運用於討論課程的名稱都不盡相同

貳、課程的意識形態：是理解學校課程設計的社會文化脈絡的分析工具，決定學校教育目標、課程內容與方法的思想體系與信念系統

參、課程設計的理论取向：

1. 學科取向：

(1) 1937 年巴格萊 (Bagley) 等人提出教育應重視基本學科學習

(2) 源自於「精粹主義」，主張教育的目的在傳遞學術文化遺產，特別是代表傳統文化精華的學科知識

(3) 強調學科知識是人類理想的智慧結晶

(4) 以科目為本位，發展以教科書為中心或以課本為依據的課程設計方法

(5) 優點：課程論理組織嚴謹，有一定的課程教學規範，教師教學不會有誤

缺點：課程與教學被窄化，教學變成只是一種知識灌輸

2. 學生取向：

(1) 以兒童為中心或兒童研究的課程理念

(2) 理論基礎為「進步主義」，學生是學習中心且是主動的學習者，主動建構知識

(3) 強調「教育即生活」，學習經驗是學生和環境交互作用的結果

(4) 創「青少年中心需求法」的先河，教師應關懷學生的整個學習環境

(5) 優點：課程內容與兒童生活相符，容易引起學生學習動機、滿足學生需求、積極參與學習

缺點：完全以兒童為中心的課程實際上難以實行，且易忽略社會需求

### 3. 社會取向：

- (1) 以「社會行為主義」為基礎，重視「課程即計劃」的課程意義，強調社會學習計畫的重要
- (2) 協助學生適應現有的社會秩序以及重建社會
- (3) 教育內容以社會功能、問題、價值為核心，融入對人類生活進步的社會文化
- (4) 凱司威 (Casewell) 提「社會功能法」
- (5) 優點：協助學生獲得必要的社會知能、激發學生改變社會病態的意願、引發社會大眾的意識和關心以改變社會偏差現象  
缺點：忽略學習者本身的需求和興趣；只強調主流社會文化，會忽略其他的少數民族文化；是否真能改變社會

### 4. 科技取向：

- (1) 1920 年代 Bobbitt 和 Charters 主張應以科學方法解決一切教育問題
- (2) 以實證主義或科技主義為理論基礎，重視「課程即目標」的課程意義
- (3) 強調科技對學習者的重要性
- (4) Bobbitt 強調「活動分析法」，Charters 強調「工作分析法」
- (5) 優點：科學方法設計課程和建立理論基礎，能幫助建立明確的教育目標  
缺點：此設計適用於職業工作的技能訓練，忽略情意領域的學習

### 肆、課程設計方法：

1. 學科中心法：由專家學者選擇各科教學大綱以訂定教材
2. 活動分析法：Bobbitt 將人類活動分成十類，列舉 831 個特殊目標，以編制課程
3. 社會機能法：凱司威 (Casewell) 和 康貝爾 (Campbel) 倡導，主張採用核心課程，以社會生活為中心，培養學生參加社會活動和解決生活問題的能力
4. 青少年需求中心法：由進步主義教育學會所提倡，以青少年的需求為中心來編制課程
5. 生活動境中心法：提倡本法的有史屈瑞梅 (Stratemeyer) 和 艾伯特 (Albert)，認為個體和環境不斷交互影響，在此影響中個體才能由學習而成長，應以這些生活動境中所需的生活要素為主來設計課程

## 9-5 課程設計的模式

### 壹、西洋課程設計模式：

#### 一、目標模式：以心理學為基礎，美國的 Tyler 創立

1. 巴比特 (Bobbitt) 的主張：採用「活動分析」的方法，劃分人類生活的主要領域為十類活動，即語言、健康、公民、社交、心智活動、休閒、宗教、親職、非職業性得實際活動和職業活動，為課程設計的依準

## 2. 泰勒 (Tyler) 的模式：

- (1) 「目標」→「選擇」→「組織」→「評鑑」直線式目標導向的課程設計模式，引導課程設計的程序化與結構化
- (2) 此種以目標為導向的模式將課程設計視為「輸入與輸出」的系統過程，稱為「工學模式」

## 二、歷程模式：以哲學為基礎，由英國的 Stenhouse 設計

1. 重點：
  - (1) 強調教育的方式和教學過程，重視學習者的主動學習和教師的專業思考
  - (2) 只要詳敘學科的「內容」和「程序原則」便可合理設計課程
  - (3) 教學本質是鼓勵學生探究具有價值的教育領域和過程

## 2. 赫斯特 (Hirst) 的主張：教育是引導青年接觸或探討七樣富有價值的知識-

- (1) 形成邏輯與數學
  - (2) 物質科學
  - (3) 了解自己與他人的心靈
  - (4) 道德判斷與意識
  - (5) 審美經驗
  - (6) 宗教觀念
  - (7) 哲學瞭解
- 普通教育的課程內容就是依據此七類知識發展而成

## 3. 史點豪恩 (Stenhouse) 的模式：

- (1) 歷程模式適於「欣賞」、「瞭解」、「思考運作」的課程領域
- (2) 這種課程設計，詳敘的不是預定的行為目標而是歷程，即學習內容、使用的方法與活動所含的效標
- (3) 鼓勵學生探究具有價值的知識形式
- (4) 採用「發現」、「探究」式的教學法，非傳統注入式的說教法

## 三、情境模式：以文化為基礎，由英國的 Skilbeck 提倡；又稱為「情境分析模式」或「文化分析模式」

### \* 史克北 (Skilbeck) 的模式：

1. 主張從文化選擇的角度來詮釋課程，課程的概念即經驗，亦即教師、學生及環境的溝通
2. 不事先預定手段和目的分析，只鼓勵課程設計者考慮課程發展過程中的不同因素
3. 情境模式五項構成要素：a. 分析情境 b. 擬定目標 c. 設計方案 d. 解釋或實施課程方案 e. 評估、回饋及重新建構
4. 教與學是產生經驗交換和知能改變的歷程- 師生經驗的交換、學生能力的改變
5. 情境分析工作，又可分為外在因素與內在因素：
  1. 外在因素：
    - (1) 社會變遷及趨勢
    - (2) 家長的期望和要求
    - (3) 社區的價值標準
    - (4) 學科或教材性質的改變
    - (5) 教師支援制度的服務

(6) 教育制度的要求和挑戰

II. 內在因素：(1) 學生 (2) 教師 (3) 學校屬性和政治結構

(4) 物質資源和財源 (5) 現行課程的問題和缺點

四、自然模式：

1. 由美國的瓦克 (Walker) 所提出，運用各種社會科學的方法，觀察、紀錄、釐清並描述在課程實施期間真正發生的情況，儘可能中實地呈現課程實際發展的現象。
2. 教師應實用性慎思尋求理想的課程決定，即課程決定須考慮不同價值，需要深思和反省
3. 「教師即課程設計者」的隱喻接近自然模式的理念
4. 課程設計的步驟：(1) 課程立場 (2) 慎思 (3) 設計

肆、我國課程設計模式：

- 一、**舟山模式**：指國立編譯館所負責的教科書編、審、定稿及付印四階段開發過程的教材編輯模式
- 二、**板橋模式**：國民學校教師研習會進行的課程研發工作，是「教學→編寫→再教學→再編寫→實驗學校試用→修訂→再實驗再修訂共二次後定稿→交國立編譯館」
- 三、**南海模式**：民國七十四年成立「人文及社會學科教育指導委員會」，整體規劃各級學校人文和社會學科教育的目標、課程、教材和師資

## 9-6 課程設計規劃

壹、課程的要素及課程設計：

1. 課程要素可包含：目標、內容、活動、方法、資源、環境、評鑑等
2. 課程設計可包含四階段：研究、發展、推廣、採用

貳、課程設計的層次：

1. Eisner 指出美國有五個團體從事課程設計工作：教師、地方學區、州教育廳人員或學校贊助委員會、大學研發中心、出版界發行人
2. 古德拉將課程設計分成四個層次：社會層次、機構層次、教學層次、個人（經驗）層次
3. 我國也有幾個公立機構負責課程材料的設計

參、課程設計的原則：

1. **理想原則**：課程設計實要有相當的理想性  
理想性在以下方面表現出來：價值、理念、熱情、異於平常之見

2. **務實**原則：設計課程一定要講究務實性  
務實性在下列方面表現出來：課程的實踐性、實施限制、資源限制、師生適應
3. **正確**原則：符合法規要求、教學原理及專門知識規準
4. **整體**原則：在四個領域表現- 師生成長、課程知識、實施環境、設計資源
5. **長期**原則：不急功近利、階段性規劃、長時期的研發
6. **開放**原則：心胸開放、權力開放、內容開放

## 9-7 課程目標、選擇與組織

壹、課程目標：

一、課程目標的重要：

1. 課程目標可以引導學生的學習方向，不至於茫然無頭緒
2. 也成爲教師的教學指標、指導教學重點
3. 對社會人士是教學效率或績效考績的依據有助評鑑課程，促進學校教育革新

二、課程目標的分類：

1. 垂直性角度：包含一般性到特殊性的目標，或高遠的而致切近的一系列目標
2. 水平性角度：就某一層次的所有課程目標，依其種類的一同加以分門別類

三、課程目標的敘寫：須敘寫得當，才能指引課程和教學

四、課程的需求評估：設計課程的首要步驟要先分析人們的需求，找出適切的請求才能訂定合適的課程

貳、課程選擇：

一、課程選擇的規準：

1. 課程內容的基礎性和重要性：課程內容要使學生有效地掌握人類文化遺產中的精華，並充分發展學生的各方面能力，以適應未來社會發展的需要
2. 課程內容的可學習性：學習內容應是可以學習的課程內容與學習經驗。可學習性應以學生的現有經驗爲起點，以學生的生活經驗爲基礎
3. 適合學生的需求及興趣：符合學生的興趣和需求，才能引起其學習
4. 課程內容應貼近社會生活：課程內容應讓學生瞭解、接觸社會，掌握一些解決社會問題的基本技能
5. 課程的平衡性：課程內容的廣度和深度要平衡，要能有效引導知識的應用，也要能完全清楚地理解某特定的原理原則和概念

二、課程選擇的方法：

1. 概念圖的運用：以圖形方式將相關概念呈現，可整體掌握並釐清概念

## 2. 工作分析法的運用：依此法來界定學生應學習的活動經驗

參、課程組織：

一、課程組織的規準：

1. **繼續性**：重要的、基本的和必需的學習內容，要讓它繼續的、重複的一再出現
2. **順序性**：又稱「程序性」。將課程內容、學習經驗及學習材料，安置成某種接的次序，讓每一個經驗建立於前一個經驗之上，以便做更深更廣的處理
3. **銜接性 (連貫性)**：要考慮課程內容或組織之間、各課程內容單位之間是否有妥善的銜接
4. **統整性**：把課程當中各種不同的學習經驗與課程內容之間，建立適當的關聯，以統合分科所造成的知識支離破碎的狀態，以達到最大的學習累積效果
5. **分化性**：依據知識概念，各種活動或經驗本身的特色，以及課程內容對學生的不同意義、功效及價值，而必須採用的某一種特別的組織原則

二、課程組織的要素：

1. **概念**：指陳術具有共同特徵的事物或理念的名詞
2. **通則**：指概念之間所衍生的關係或原理原則
3. **技能**：包括技巧、能力與習慣
4. **價值**：指人類的信念、態度、興趣、鑑賞等特質

三、課程組織的方式：

(一) 依組織的向度分：

1. **縱向組織**：或稱序列組織，按照某些準則以先後順序排列課程內容
2. **橫向組織**：主張用大概念、廣義概念和探究方法作為課程組織內容的要素，使課程內容和學生校外經驗聯繫起來

\* 常見的課程結構層次：

- (1) 學習方案
- (2) 學習科目
- (3) 學科結構
- (4) 課程單位

(二) 依學理作區分：

1. **邏輯順序組織**：又稱「論理組織法」，只根據學科本身的系統，教材自身的邏輯順序作有系統的安排，而不考慮學生的需求
2. **心理順序組織**：按照學生心理發展的特點，來組織課程內容，即教材內容應以兒童經驗為出發點，使教材適合兒童的能力和興趣

四、課程組織的模式：

1. **圓周組織法**：把全部教材分成幾單元，內容大致相同，並逐漸擴大其範圍充實內容

2. **直進組織法**：按教材本身系統分成若干段，一段段學習，循序漸進，不再重複
3. **螺旋式組織法**：要在不同階段上使課程內容重複出現，並逐漸擴大範圍加深加廣
  - \* **螺旋式課程**：是美國心理學家布魯納 (Bruner) 所提出，主要特色為-
    - (1) 合乎學科結構的邏輯順序，結構嚴謹
    - (2) 合乎學生的認知結構和認知發展過程
    - (3) 合乎課程組織的繼續性和順序性的規準
    - (4) 提供明確的概念架構，作為教師進行「探究教學」的依據，確保教學順序的流暢
    - (5) 能提供具體的實物、教具與活動，合乎學生學習的需求、引起學習興趣

五、課程組織的類型：常見的課程組織類型-

1. 年級的課程及不分年級的課程
2. 單軌的課程、雙軌的課程及多軌的課程
3. 核心的課程及非核心的課程

## 9-8 課程實施、評鑑、管理與領導

壹、課程的實施：

1. 課程實施指將課程計畫付諸行動的過程，其目的在於所短課程現狀與課程理想間的差距
2. 課程實施有兩種絕對權力的觀點：(1) 教師絕對權力 (2) 行政絕對權力
3. 教師在課程實施過程所扮演的角色和態度有四種取向：
  - (1) **忠實觀**：課程由專家設計，交由教師進行教學，教師不可改變課程原貌忠實地實施，教師扮演實施者或執行者的角色
  - (2) **適應觀**：課程實施是一個相互調適的過程，即課程設計者與教師之間留有協調的空間，教師是發展課程發展者的角色
  - (3) **落實觀**：重視課程設計在教宣層面的轉化與課程實施行動的落實，課程知識是由教師與學生參與教室的實際課程與教學互動歷程及結果，強調師生共同創造的教育經驗
  - (4) **締造 (塑造；情境實踐) 觀**：主張教師是協助者的角色，協助學生對知識、技能、態度等個人意義的建構

二、課程實施的層面：

1. 教材的改變
2. 組織的改變
3. 角色或行為的改變
4. 知識與理解
5. 價值內在化

### 三、課程實施的階段：

#### 1. 未使用階段：

- (1) 使用者對課程改革缺乏了解或了解甚少，未涉入課程改革工作也未準備涉入
- (2) 決定點為採取行動

#### 2. 定向階段：

- (1) 使用者已獲取或正獲取課程改革的資料，已經探討課程改革價值取向
- (2) 決定點為決定採用改革的課程，建立實施時間表

#### 3. 準備階段：

- (1) 使用者正為第一次使用改革的課程而準備
- (2) 決定點為使用者認為有此需要而改變

#### 4. 機械地使用：

- (1) 使用者致力於革新課程的短期使用
- (2) 決定點為建立了例行的使用形式

#### 5. 例行化：

- (1) 革新課程的使用已經穩固地建立
- (2) 決定點為依據正式或非正式評鑑，改進新課程內涵以增進效果

#### 6. 精緻化：

- (1) 使用者依據短期或長期的成果或心得，改變新課程的使用，以增進革新的立即影響效果
- (2) 決定點為與同事協調合作，開始改革新課程的使用

#### 7. 統整：

- (1) 使用者結合自己與同事在革新上的努力，給予學生整體的影響
- (2) 決定點為探討此一革新的變通方案或主要修正方向

#### 8. 更新：使用者在評鑑新課程使用的品質，尋找變通方案

### 貳、課程的評鑑：

1. 意涵：針對某一特定課程，有系統地蒐集課程特質及其相關影響因素，對課程的實施結果與預期結果間作價值判斷，以便做決定或改變方案運作的一個歷程

2. 性質：(1) 蒐集有用的資訊作依據

- (2) 課程評鑑在判斷或決定教育方案等的優點或價值

- (3) 目的在抉擇變通方案或確定教育目標是否實現
- (4) 課程評鑑可視為一種過程
- 3. 功能：
  - (1) 診斷課程、教學和學生學習的問題或困難
  - (2) 修正課程使其更具教育效能
  - (3) 比較各種課程方案
  - (4) 預測教育需求以便建立教育目標
  - (5) 確定教育目標達成的程度
- 4. 課程評鑑類型：
  - (1) **形成性評鑑與總結性評鑑：**
    - a. 依課程評鑑的作用作分類
    - b. 形成性評鑑發生於課程設計的過程中；  
總結性評鑑發生於評鑑完成之後
  - (2) **目標導向評鑑與不受目標約束的評鑑：**
    - a. 依目標作用所做的分類
    - b. 目標導向評鑑依據評鑑目標的指引而決定評鑑範圍和方式；  
不受目標約束評鑑可脫離評鑑目標，由外部人員採教室觀察或晤談法蒐集資料
  - (3) **內部人員評鑑與外部人員評鑑：**
    - a. 以評鑑人員組成來分
    - b. 內部人員評鑑即由課程設計內部人員來擔任評鑑工作；  
外部人員評鑑由不參與課程設計的成員來擔任評鑑工作
  - (4) **內在標準評鑑與外在標準評鑑：**
    - a. 依課程實施的內外標準來分
    - b. 內在標準評鑑依課程實施系統內的標準進行評鑑，如：學生對課程滿意度；  
外在標準評鑑以課程系統外的標準進行評鑑，如：學生實際的工作表現
  - (5) **過程評鑑與結果評鑑：**
    - a. 依評鑑重點分
    - b. 過程評鑑強調評鑑課程實施的過程，如：教材、教學、設備、輔導等；  
結果評鑑強調評鑑課程實施的結果，如：學生學會了沒有
  - (6) **量的評鑑與質的評鑑：**
    - a. 量的評鑑：評鑑資料以量化來描述，試圖把複雜的教育現象簡化為數量
    - b. 質的評鑑：評鑑資料以質的描述，用想像、描述、鑑賞、批判等方法去探討  
教育現象和促進理解

五、課程評鑑的模式：

1. **目標導向模式**：又稱「目標本位的評鑑」、「泰勒評鑑模式」，係由美國學者 Tyler 的「八年研究」的評鑑方案，重點在於確定課程目標透過教學方案實施之後的達成程度
2. 「**背景—輸入—過程—成果模式**」：又稱 CIPP 模式，由美國評鑑學者史特佛賓 (Stufflebeam) 提倡。認為課程評鑑是一種過程，旨在描述、取得及提供有用資料，來判斷各種課程方案
  - (1) 背景評鑑：旨在提供確定課程目標的依據，是最基本的評鑑
  - (2) 輸入評鑑：旨在確定如何運用資源以達成課程目標
  - (3) 過程評鑑：在課程設計完成，付諸實施時即可開始此項評鑑
  - (4) 成果評鑑：旨在了解教育系統所獲得的課程結果是什麼，來判斷教學效果並予以反應的決定
3. **外貌模式**：由美國評鑑學者史鐵克 (Stake) 所倡導，認為課程評鑑應兼具描述和判斷的成分，且要蒐集課程方案的「先在因素」、「交流因素」、「結果因素」
4. **認可模式**：源於美國中學和大學認可機構的評鑑程序

參、課程管理：

1. 課程管理的重要性：課程管理需要有縝密的規劃與實施，才有可能落實課程的理想
2. 課程管理的意涵：課程管理是政府對學校課程所採取的管理措施

肆、課程領導：

1. 課程領導的意義：課程領導主要是針對學校課程事務所進行的各種領導作為，其目的在改進學校課程品質，提升教學成效，改善學生學習成果
2. 課程領導的內涵：(1) 課程事務領導 (2) 行政領導

## 9-9 課程、教材與教科書

壹、教材與教科書的意涵：

1. 教材：(1) 教師用以協助學生學習的各種材料  
(2) 各種教學材料包含的題材或內容
2. 教科書：設計人員為位學生所設計的書面材料，以引導學生學習該科目的內容
3. 概念由廣→窄：課程→教材→教科書
4. 關係：課程 > 教材 > 教科書

## 貳、教科書：

1. 功能：
  - (1) 有系統地陳述學科的內容
  - (2) 齊一各地區教育的內容和水準
  - (3) 減輕教師工作負擔，協助教師教學與輔導
  - (4) 有系統地引導學生從事學習活動
  - (5) 有助家長了解學校教學進行的情形和子女學習狀況
  
2. 教科書的誤用：視教科書為
  - (1) 至高無上的權威
  - (2) 全部課程
  - (3) 唯一教材
  - (4) 僵化地使用教科書
  
3. 改進之道：
  - (1) 教師觀念宜改變，視教科書為最低限度的教材，多方補充和充實教材
  - (2) 教科書只是一種求知工具，教師應使用專業知能
  - (3) 培養教師課程設計的能力
  - (4) 結合各界力量，共同開發多版本的教科書及其他相關教材
  - (5) 加強學校視導工作，協助教師改善教學目標、內容與方法