

課程與教學

☺ 課程的定義

具體到抽象、學校中心到學生中心

科目→計畫→目標→經驗

(研究假設)

定義	說明
科目	最傳統的課程定義。例如教科書、教材中之課程
計畫	課程是教學行動系統的藍圖，可預期、有組織的方案。
目標	課程設計者意圖或希望學生達成某種成果
經驗	課程等同於學生的學習經驗，須注重學生興趣與需要。

☺ 課程的層次

古德拉 (Goodlad)

層次	說明	備註
理念課程 (意識形態課程/理想課程)	從理想過程中逐步形成。根據課程理念或意識形態去設計之。	如法令、規章、計畫等。
正式課程	政府機關所推動之。表現在某些書面資料上。	如教科書、課程綱要等。
知覺課程	教師對正式課程的覺知與認識。	不一定是真正被認可的，每位老師的覺知也會有所不同。
運作課程	教師在教學情境中實際上所教授的課程。	不一定就會是老師所覺知的課程內容。
經驗課程(活動課程)	學生對於運作課程的實際經驗。	不一定是老師希望學生所獲得之內容。

葛拉松 (Glatthorn)

建議課程、支持課程、書面課程、被教的課程、習得的課程、施測的課程

古德拉與葛拉松課程層次之比較

層次	古德拉	葛拉松
社會(全體)	理念課程	建議課程
機構(學校)	正式課程	書面課程
教學(老師)	知覺課程	支持課程
	運作課程	被教的課程 施測的課程
個人(學生)	經驗課程	習得的課程

艾斯納(Eisner)

1. 教學目標：

指向的行為方式是已知的，所以可用行為目標方式敘寫

2. 表意目標：

所描寫的是學生教育上的遭遇，不可以行為目標敘寫方式呈現。其重點不在學生從事教育活動後應該展示的行為結果，而在確立學生所經歷的情景。它引導我們注意過程而非目的。

表意目標係指學生經由設計好的學習活動，所產生的可能結果，這些結果不事先訂定，也無事先建立的評鑑標準。著重師生學習過程的經驗，而非固定的課程目標。

課程層次

1. 認知類課程：重視認知過程發展，強調學習的歷程和運用心智技能

2. 科技類課程：重視教學組織及課程科技導向，強調有效安排和呈顯教學內容和教材

3. 自我實現課程：重視學習者個人成長的取向，強調提供思考和自我實現的經驗

4. 社會重建主義課程：強調改革的社會重建取向，主張課程係導引探討社會問題，以適應或嘗試改變社會

5. 學術類課程：重視學術理性主義，強調教學內容的學術知識和事實理性主義取向

艾斯納提出空無課程（又成懸缺課程、虛無課程）的概念，指的是學校應教而未教的課程

☺ 課程結構

組成要素：課程政策→課程目的→學習領域→學習方案→學習科目→學習單元→課程發展

☺ 結構的分類

課程	別稱/細分	說明	備註
顯著課程	正式課程	依照排定授課時間表的學科，有確定的課程目標。	九年一貫的七大領域
	非正式課程	在課程活動計畫下，學生的學習活動經驗。	班會、朝會、運度會、畢業等
潛在課程	內隱課程	潛移默化之中學生所學習的課程。分成有意而善意、有意而惡意、無意等。	身教重於言教、情意上的概念
懸缺課程	虛無/空無	學校應教而未教的課程	提出者是艾斯納
空白課程		特別空出，不規畫各種課程的時間。	國中的自修課、國小的彈性課

☺ 課程理論

意義

課程選擇→決定→組織→設計→實施→發展→評鑑歷程中的觀念價值系統

功能：描述、解釋、批判、預測

理論典範

1. 斯賓塞(Spencer)/社會達爾文主義之父

生活預備說：教育目的是完美生活的預備

教育的目的和任務在於教導每一個人怎樣去過“完美”的生活。他把人的活動分成五類，並依據活動的種類，確定了教學內容：

- A. 直接保全自己的活動。它要求瞭解解剖學、生理學及衛生學。
- B. 獲得生活資料，間接保全自己的活動。除了掌握讀、寫、算等基本技巧外，還要掌握邏輯學算術、幾何學、力學物理學、化學、天文學、地質學、地質學、生物學、社會學以及外國語知識等。
- C. 種族保存(即教養子女)的活動。它要求研究生理學、心理學和教育學，以便正確地實施對兒童的體育、智育和德育。
- D. 履行社會義務。需要研究歷史，研究自然的社會史，即社會發展的現象。
- E. 滿足興趣愛好和感情的需要的休閒活動。

☺ 科學化理論

隱喻：學校即工廠、教學即生產、學生為原料、教師為操作員

課程目標評鑑模式

✿ 泰勒(R.W.Tyler)/教育評鑑之父/近代課程理論之父

課程發展設計理論中的泰勒法則(直線目標模式)：

確定目標→選擇學習經驗→組織學習經驗→評鑑

✿ 巴比特(Bobbitt)

1. 將人類生活的領域劃分為語言、健康、公民、社交、心理健康、休閒、宗教、親職、升職業性的實際活動(實用活動)和職業活動等十大類
2. 上述活動的內容即是教育目標的內涵，亦是課程設計的依準
3. 提倡「活動分析法」，透過成人活動的調查，且詳細分析教育目標，以作為決定課程範圍的依據(目標法)

目的：瞭解學生對自然的關心、態度、意願、觀察、實驗的技能，屬科學性的思考過程。實施：在學習活動中觀察學生的學習行為，並建立基準。

☼ 課程觀

1. 教育是要使學生為成人生活作好準備。
2. 為了使課程科學化，必須使目標具體化。
3. 課程發現者是對人性和人類事物的分析者。

☼ 活動分析法

1. 以人類生活領域之發現為起點，對兒童及青年其所需從事及經驗的一連串事物加以分析。

2. 課程設計是以社會為導向，以理想的人生活動為目的。
3. 兒童與青年的需求及各學科之內容是可以用來達成目的之工具。

☆ 分析步驟

對人類經驗的分析→工作分析→列出目標行為→選擇目標→制定詳細計畫

☆ 對課程的影響

1. 揚棄長久以來支配學校教育之古典課程、以及官能心理學與形式訓練說。
2. 使課程不再是精英分子的博雅課程，而是一門實用科學課程。

備註：

官能心理學(*Faculty Psychology*):

是心理學上古老的觀念，起於西方古老的希臘，盛行於十八世紀，直到現代，仍可發現此一古老觀念留傳下來的影響。按官能心理學的基本觀點，人類的心係由許多官能所組成，諸如意識、感情、知覺、想像、記憶、推理、意詩、注意等，均屬人心中重要官能。各種官能本來是分立的，如經訓練，數種官能彼此配合即產生各種心理活動。此一觀念被教育家所利用，認為學校教材不必重視實用價值，只須重視配合訓練官能的形式即可。例如幾何可訓練人思考推理，拉丁文可訓練人的記憶；學生們只要學好具有良好形式的科目，使其官能得到良好的發展，以後自能配合運用。此即教育上「形式訓練」(*Formal Discipline*)的由來。

形式訓練說：

形式訓練說源於德國心理學家沃爾夫(*Wolff*)所提出的官能心理學，把遷移看成是官能通過訓練而得到改善來實現的。訓練是提高心理官能能量的手段和方法。詹姆士的實驗表明：記憶能力不受訓練的影響，記憶的改善不在於記憶能力的改善，而在於記憶方法的改善。

形式訓練說是最早的一種學習遷移理論，至今在歐美盛行了約 200 年。它是以官能心理學為依據。

形式訓練說認為遷移要經過一個“形式訓練”的過程才能產生。對官能的訓練就如同對肌肉的訓練一樣，而得到訓練的官能又可以自動地遷移到其他活動中去，即一種官能改進了，其他所有官能也會在無形中得以加強，如記憶官能增強以後，可以更好地學會和記住各種東西。

形式訓練說認為，要發展和提高各種官能，除了“訓練”之外，沒有別的辦法，如感覺是越用越敏銳，記憶由記憶而增強，推理能力、想象能力則由推理和想象而長進，這些能力如果不用，不訓練，便會變弱的。官能訓練注重訓練的形式而不注重內容，因為內容是會忘掉的，其作用是暫時的，而只有通過這種形式的訓練而達到的官能的發展才是永久的，才能遷移到其他的知識學習，會終生受用。

形式訓練說認為，遷移是無條件的、自動發生的。

❁ 查特斯(*Charters*)

工作分析法

類似於巴比特的活動分析法。甚至可以說工作分析法是活動分析在職業活動方面的應用。由教學的改進著眼，進而研究課程的設計途徑。他不排斥知識，卻認為知識應該有用於生活。因此查特斯分析人類活動，以了解人類生活所需的知識內容；而巴比特卻是為了瞭解人類從事活動所需能力為和，而分析人類活動。

課程設計程序

1. 研究社會情境中人類的生活，以決定主要的教育目標。
2. 分析目標為理想和活動，直到工作單位的層次。對於「理想」的選擇，係由所有教師投票決定。「活動」則由社會中個人身心活動觀察而來。這些分析必須完整，直到獲得每一個活動構成的一連串細微步驟為止，最好是學生可以直接從事，而不須他人協助的單位。
3. 按照重要的程度，安排「理想」和「活動」的順序。此處應信賴客觀測量的結果和專家的意見。
4. 依照「理想」和「活動」對孩童價值的高低，重新調整順序。
5. 排除學生於校外學習較好的「理想」和「活動」，獲得一組學校教育可以擔負的「理想」和「活動」名單。
6. 收集人類處理這些「理想」和「活動」的最佳措施，這個步驟應透過成人活動和孩童活動的實驗研究去做。
7. 依照兒童心理特質，安排各種「理想」和「活動」的教學程序。

☺ 再概念化學派

對科學化理論的反動，擴充對各領域的觀點與關注(政治、美術、文化等)

重視個人主體價值及情意發展

重視潛在課程

❁ 派納(*Pinar*)

主張課程即文本(*curriculum as text*)。文本不只指被書寫出來的文字作品，也更廣地理解為人類所創造出來的所有事物—藝術作品、文化產物、人工產品、學校制度、各種教學實務與課程等。

派納提出的課程理解典範有別於以設計、程序、實施、評鑑為要的課程發展典範，崇尚理論思維所帶來的學術自由及心智自由，其不以技術取向為依歸，而以知識基礎作為突破外在壓迫環境的平台，除重視個體性外，也重視政治、經濟、歷史和文化脈絡因素對個體的綜合影響。

「概念重建」、「課程即文本」、「課程即複雜對話」是派納自 1970 年代演變至今的重要概念，其中「課程即複雜對話」可代表課程理解典範的真諦。

● 施瓦布(Schwab)

提出共同要素為學習者、教師、環境和學科。

(一)學科

共同要素中，*Schwab* 對學科的討論最多且最廣泛。他處理知識理論及其在教育上的含義，尤其是科學教學方面。他反對狹隘的學科意義，堅持提供學生學科的多樣性概念。他寫作的學科結構文章令人印象深刻，概念來自知識理論對教育的影響；他也提出結構的變通性概念，指出若堅持有限而嚴格的學科結構概念必然產生的扭曲，諸如領導 50 和 60 年代課程改革的概念。

(二)學習者

Schwab 運用源於當代社會科學的洞見(心理學、社會學、政治科學)和不同哲學家的觀念(*Plato, Aristotle, Dewey* 和其他人)，進行學習者的探究。他認為，學生的思考、感情、行為是不能分割的。他提出包含知性挑戰且能滿足學習者情感需求的經典及精心設計的實驗。也分析討論教學法，示範能以學術方法感動學生的方法、教師能敏察學習者間的個別差異、以及參與了解 and 同儕互動的方式。

(三)環境

他綜合運用社會學、經濟學、政治科學、法律和心理學的洞見，來了解影響學生和學校的各種環境。如果教育人員能夠發現並善用學習者的不同環境(家庭、班級、學校、教師與行政人員)的方法，就能透過學校教育來完成理想。對環境對學生影響力量的了解，有助於建立學習社群。他也討論了傳統的力量與學習社群的根源。在描述課程主席時，他引介校長和家長成為課程發展團體的成員，並說明學校的微觀環境對課程的重要性和所造成的複雜性。

(四)教師

教師為課程慎思資源最重要的來源。他描述教師在教室中扮演的無限複雜的角色。要了解他的教師與教學角色的概念，應當先了解他的人格假設。他反對知性與感性、學習與行為、個人與團體的分別。教師處理的是完整人格，一旦為了知性的緣故而駕御愛或情感，就會減少或妨礙教師的知性目標。他不僅承認學生對教師的初步依賴，也提出學生能從教師的感情依賴中解放出來，開始成為主動且聰敏的求知者。

慎思模式：

強調要從實際的思考方式重新探討課程問題，而所謂的實際的思考方式，即在得到一個與實際情境有關的決定，亦即可能的行動選擇或指引。此種針對課程的實際情境去慎思可能的行動或決定的過程即為課程慎思。

施瓦布指出，「慎思」的基本立場是將手段和目的視為彼此互動的，互為決定的，而不是由目的來單向地決定手段。在「慎思」過程中，必須確認出那些事實和目的與手段有關，並將其置於具體的個案中。「慎思」也必須確定個案中急切需要的東西，並設法形成各種變通方案，還要努力去剖析各

個變通方案可能產生的後果。

最後，「慎思」必須衡量各個變通方案的成本和效益，進而做成最佳的選擇。這裡值得注意的是「最佳的」而非「正確的」，因為慎思的結果並沒有「正確」的可言，而是在某個實際的課程情境中，各個變通方案何者是最佳的解決方案和決定。

渥克(D. Walker)進一步指出課程慎思的重點工作為：

- 第一， 課程發展人員必須找出與形成行動的相關事實或價值為何
- 第二， 他必須在這些基礎上形成各種可能的變通方案；
- 第三， 他必須考慮各個變通方案的優缺點或價值衝突的情況
- 第四， 他必須仔細衡量，做出選擇，做一系列的決定。

渥克指出整個課程慎思的核心工作，是在設計者的課程立場或基礎之上——即信念、假定、價值、目的、理論、意象、程序等，加上額外的實證資料，從各種變通方案做選擇與決定，而慎思過程就是一個為各種選擇與決定辯論的過程。

☺ 人本主義課程論

受存在主義與人本主義心理學的影響

以學生為本位，「生活經驗」為核心

幫助學生適性發展及自我實現

✿ 存在主義

代表人物

(一) 齊克果(Kierkegaard)/存在主義之父

- 1 西方近代最早的存在主義者，丹麥基督教牧師。
- 2 呼籲信仰跨躍(leap of faith)，宗教的存在乃是個人永恆的存在，透過良心的懺悔，在神前祈禱一剎那，人與永恆的神產生了關係。
- 3 倡導具有主觀性的個人，遠離科學的取向與客觀性的要求，保持應有的距離，以便為自己做出抉擇。

(二) 雅士培(Karl Jaspers)

- 1 德國人，西方第一位用哲學體系來解釋存在的哲學家。真正的存在主義也就是從他開始。
- 2 人的生存目的與意義在於闡明存在與實現存在，因為人必先提出存在的意義，而後才可能實現存在。

(三) 海德格(Heidegger)

- 1 德國人，海德格的哲學淵源受胡塞爾影響甚大。以個人存在的體驗去了解存有為其首要任務，而不以孤離的個人為其主要對象，且不稱為存在主義者。
- 2 認為人的存在是在世存有、共同存有。
- 3 在世存有指的是：人來到世上，也就是存在的開始。察覺到自己存在，包括面臨的恐懼、虛無與死亡的現實。不應逃離這些現實，應有勇氣追

問究竟我是誰？，才能主動地計畫變成我自己未來的本質，求生命的自我超越。而共同存有意指：人不是孤零零地被拋棄這世上，而是共同被拋棄這世界，因而是有同伴的，因此人要盡責任，才能實現人的本質，要靠仁愛來滋養人際關係。

(四) 馬色爾(Marcel)

- 1 法國人。認為人類的存在應該是 *Being*(是)，而非 *Having*(有)，因為存在就是扮演好自己真誠的角色，人本身就是本體的存在(*Being*)，不是也不須由外在物來附加或增添(*Having*)。
- 2 了解 *Being*(是)須靠內在的體驗，方法即為訂約、誠實。
- 3 訂約就是規劃未來的自己是什麼，從內心找到絕對的我、真實的我。
- 4 誠實就是忠於自己，對自己存在的事實不自欺、不虛偽。如此才能尋得真正我的存在。

(五) 沙特(Jean-Paul Sartre, 1905-1980)

- 1 法國人。在第二次世界大戰期間，加入地下抗德組織，因他親身體驗抗德運動的實際情形，乃視人類困境為荒謬世界的孤獨個人。
- 2 一再提出 *existence precedes essence*(存在先於本質)。人具有各種特質，是人按照自己的意志所選擇的結果。
- 3 人類的存在起初並無意義，須在無意義的世界自行建構其意義，與他人無涉。人的所作所為，都不能推委給上帝的意志、科學的法則、或社會的力量。因為個人是完全自由的，須為自己的行動與抉擇，負起完全的責任，沒有藉口，有沒有逃避的出口。

存在主義在教育上的運用

- 1 教育目的：
在教育取的一種主觀主義。也就是說在教育認識論上，不一定要強烈反認知或反理性，不過至少採取的是一種分理性主義，且以情緒的好惡為活動準繩。
- 2 教育方式：
存在主義所強調的是「人師」而非「經師」，教育不能流為訓練，教學方式要多注意「情緒、情感、創造能力、及較深遂的人生意義」。此外存在主義重視「遊戲」的教學方式，沙特認為遊戲是一種最能啟發個性、自由創造的教學方式。
- 3 教育材料：
重視如何教，卻不甚重視教什麼。對課程觀是相當開放的，除了重視人文學科外，認為只要是對個人有益的任何學科，都可以作為課程的內容，自己不排斥，但也不預為安排設計。

☺ 後現代課程觀

質疑科學工具理性所訴求的普遍性、統一性與規範性
主張多元價值，故價值並非後現代主義的課程主題
將課程比喻成旅程

● Doll

認為「沒有人擁有真理，而每個人都有權利要求被理解。」

他在《後現代的課程觀》一書中，除了將課程視為一個轉化學生的內在通道外，同時也試圖建構出課程的母體，課程的內容不僅限於「內容」而已，課程還必須考量到教師的權威、學生的角色、評量的功能、知識的內容等。

1、課程的概念：5C

(1) 課程即 *currere* (*curriculum as currere* 跑步的路徑)

重視其中的歷程及個體經驗，對自我經驗的不斷深入探索。

例如教師可問：『這件事對你有什麼意義？』這類開放的簡單問題，使課程能超越外在的控制與形塑，使學習者產生行為或思想轉變的精神。

(2) 課程即複雜 (*curriculum as complexity*)

教學不是只有簡單的「教」與「學」，課程要重視學習情境的複雜特性，強調自我組織的能力從簡單流向複雜，再由複雜回歸簡單。提供學習者思考開放性的問題腦力激盪培養自我組織能力，產生不同的學習成果

(3) 課程即宇宙論 (*curriculum as cosmology*)

不是指用科學的角度探討宇宙的組成也不是玄學的探討宇宙的生成。宇宙學的概念是相互依賴與相互關連。因此課程與教學也應該具有相同性質，盡可能的觀點投入各種可能的組合之中亦即「課程統整」。

(4) 課程即對話 (*curriculum as conversation*)

以個人方式來思考知識與理解，尊重的態度，注意他者的他性。就課程與教學層面來看，課程即對話的目標是讓老師與學生尊重、理解他們自己的人性、他人行塑自我的他性、文本及其本身被思考的方式的他性。重點是秉持「尊重」，老師應拋棄傳統的威權，不因學生的年齡、性別、種族、宗教而以平等的態度去尊重，進一步鼓勵學生和各科的文本內容進行對話

(5) 課程即社群 (*curriculum as community*)

避免課程流於自我中心主義，使主體過渡膨脹，課程應透過與社群的交流溝通與批判來加以統合。

2、課程設計的準則 4R

(1) 豐富性：指課程的深度、意義的層次、課程的多種可能性或解釋。課程要有豐富的內容，也包含深淺不一的問題及有模糊有待探索的概念。最初可能會干擾學生的概念，造成啟發思考省思的變動，進而挑戰學生的思維，以促成學生心靈的內在轉化。

(2) 回歸性：Doll 指出回歸一詞是從再次發生的詞義而來。回歸是一種反省的過程，目的在使學習者發展能力，使其能有意義地組織、探究、運用。

(3) 關聯性：注重教學方面的相關性「連結課程每一部份的關係，以增進課程更豐富的內涵」，除了考慮學科本身的完整性與概念之間的相關，同時也必須考量到學科之間的關連性。

(4) 嚴謹性：Doll 認為嚴謹性是四個標準中最重要的，它防止課程落入相對主義或感情用事的唯我論。課程設計應抱持嚴謹的態度而不是嚴謹的要求，並非規範課程設計的內容或嚴苛的一致性，而是需有嚴謹的、有秩序的組織課程，以免流於散漫無章。

✿ 吉諾斯(Giroux)

一、社會批判課程理論 (1970-1990)

70-90 年代，Giroux 之課程理論傾向於社會批判的立場，此時期所發展的社會批判理論為再製理論，主要有三個立場，社會再製理論、文化再製理論、抗拒理論。

在社會批判時期，主要從 Bowles 和 Gintis 的經濟再製論、Bernstein 和 Bourdieu 的文化再製論以及抗拒理論，揭露教育不公平不正義的現象

經濟再製論視學校是社會階級再製的國家機器，學校教育是為培養資本主義經濟體系所需的知識態度技能，Bowles 和 Gintis (1976) 的「資本主義下的美國教育」一書即說明經濟結構及生產力與學校教育系統相符合的關係。但是這種化約的經濟決定論很快就受到批評而修正。

Bourdieu 從文化的角度來解釋學校教育再製社會結構的現象與過程，認為社會之既得利益者透過「文化資本」(尤其是語言、文字以及文化習性)，而進行社會控制。並且以「符號暴力」反映在社會生活中，使文化不利者不僅在社經地位不利，在教育過程中亦被標示為低成就者。

再製論的觀點雖然有助於我們瞭解阻礙教育進步的原因，但卻是有缺陷的。Giroux (1983) 對此提出批判：因為再製論源自於馬克思主義，將再製的意識型態置於無意識的狀態下，忽略了「人」能有意識的主動抗拒的潛能。並且隨著時代的改變，該理論的特殊歷史脈絡已經轉變，因而反對再製論的過度化約。

Giroux 和 Apple 都認為學校具有相對的自主性，它不只是被動的受優勢團體作為階級分類的媒介，也自動的提供學生建構自己認同的機會，學校教育的方針應朝向教導學生意識到優勢支配對自己的限制，並有意識的抗拒才能避免被再製的命運。

因此，Giroux 在社會批判的課程理論，主張：

- (一) 在課程上：課程應以民主與公民為核心，提出「教育更具政治性，政治更具教育性」。
- (二) 教師角色：教師應為轉化型知識份子。
- (三) 學生角色：學生應為解放之公民，培養批判之思考能力。

☺ 各種哲學派別的課程論

學說派別	代表學者	隱喻	課程觀
理性主義	希臘三哲 笛卡兒	教育如雕刻	其實知識的本質原本就存在人類的思想之中，教育的過程是使人去回憶、找回、回到真理。啟迪學生理性與變化氣質。
經驗主義	洛克 培根	教育如塑造	知識源自實際生活經驗，把人類看作經驗的產物，教育萬能 經驗主義基於感覺唯實論，著重直觀教學和感官訓練的價值與方法，對於幼稚教育理論有重大貢獻。 強調身體官能的自然方法，否認普遍原則。
批判主義	康德	折衷理性、 經驗主義	知識分成先天形式(感性+悟性)與後天材料，需靠教育史經驗形塑理性。是一種注重啟發學生獨立思考的教學發法。
實驗主義	杜威	教育即生長	又稱工具主義或試驗主義。重視體驗學習，強調做中學的概念。
邏輯實證主義	維根斯坦 羅素		培養學生分析與批判的求知方法與態度。完美的語言需透過教育釐清其真正意涵，而當知是被驗證為真實，始能建構成有意義的命題。
建構主義			<ol style="list-style-type: none"> 1. 學習是一種主動建構知識的過程，知識的獲得是由學習者在學習情境中互動及學習者本身已經具有的先備知識交互影響下所導致的結果。 2. 一切意義皆起於認知主體。 3. 目標為協助學習者創造或發明知識，培養後設認知及解決問題的能力，而不只是複製知識而已。 4. 透過問題情境引發學生進行發現學習與問題解決學習。

☺ 各種心理學派的課程觀

學說派別	課程觀
行為主義	課程目標唯一連串行為目標的總和，注意刺激與反應之間的聯結。
認知心理學	配合學生的認知發展結構，讓學生可以獲得有意義學習。
人本心理學	以學生為主題，讓學生獲得全人發展。

☺ 各種社會學說的課程觀

學說派別	代表人物	
和諧論 (結構功能論)	斯賓塞、涂爾幹、柯萊、 布朗、帕森士、墨頓	<p>社會為許多部門所構成，這些各功能的部門就形成了社會結構。各部門相互影響並促成某種程度的團結與和諧，即為整合。沒有一個社會是完全處於靜止狀態，此派強調社會穩定的重要性(體制內改革)。社會之所以能存續下去並保持穩定發展，須有相當的共識。學校教育促進社會文化的傳遞。使學生順利完成社會化與選擇的過程，培育學生成為成熟的社會人。</p> <p>涂爾幹提社會連帶(分工)及集體意識(約束)兩概念、帕森士提出選擇、社會化、墨頓的核心觀念是顯性功能與隱性功能的區分。</p>
衝突論	馬克思、柯林斯、包爾斯、 金提斯、布迪爾、華勒、 艾波、威里斯	<p>(70年代) 衝突理論各流派淵源圖</p> <p>學校課程反映社會統治階段的意識形態，形成社會再製機制。</p>
知識社會學		課程是社會組織的知識，形成文化再製的機制

補充

衝突論	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>馬克思</u>是早期衝突理論學者中，最重要且最具影響力的一位。 2. <u>柯林斯</u>以利益衝突的觀點來解釋社會的現象。 3. <u>包爾斯/金提斯</u>認為教育是社會一部份，因而不能被獨立於社會之外。並提出「社會再製」理論及「符應原則」。 4. <u>布迪爾</u>主要在闡明「文化再製」的觀點，指出所有文化都含有專斷的特色。 5. <u>華勒</u>偏於探討學校內部的社會關係，尤其是師生關係。 6. <u>艾波</u>認為教育具有相對自主性及創造性行動的觀念。 7. <u>威里斯</u>提出文化創生的論點(以別於文化再製)，從另一角度探討社會再製的現象。
-----	--

☺ 課程研究

🌸 課程研究類型

1. 課程基本研究：建立課程理論，獲取真知
2. 課程應用研究：提升課程應用價值，重視實用性
3. 課程行動研究：解決課程問題，進行課程轉化

🌸 敘事探究

1. 研究者進入敘說者的生活故事派洛中，再現其生活經驗
2. 研究焦點：學生學習、教師教學、椒玉主體的生活經驗
3. 可做為課程研究的新途徑，並幫助教師反省教學，發展批判意識

🌸 課程設計與發展

精粹主義	社會行為主義	科技主義	經驗主義
課程即科目	課程即計畫	課程即目標	課程即經驗
學科中心	社會取向	科技取向	學生取向
伯格萊 Bagley	凱思威 Caswell 康貝爾 Campbel	巴比特 Robbitt 卡特斯 Charters	杜威 Dewey
重視基本學科學習	社會為本位 成人為中心	科學化理論 偏重成人，太零碎	進度主義的理論基礎 以兒童為本位
圓周組織法 將全部教材分為幾個單元，內容大致相同，部過逐漸擴大其範圍並充實其內容。 直進組織法 案教材本身系統分為若干段，學了第一段再學第二段，循序漸進不再重複。	社會機能法 採核心課程，以社會生活為中心(選擇幾個主要機能做為課程範圍與教材的依據)，其他各科教材均須配合社會科教材，以培養學生參加社會活動和解決生活問題的能力。	活動分析法 職業分析法 將某職業分析後編成教材來訓練學生，使其能從事該職業。 困難分析法 (又稱錯誤分析法) 分析缺陷或錯誤列出修正的方法	個人生活 健康、興趣等 個人與社會的 <u>直接關係</u> 家庭生活、社交關係 <u>社會的公民關係</u> 參與社會活動 <u>經濟的關係</u> 職業指導、職業準備

備註：

- ✓ 生活動靜中心法(史屈瑞梅 Stratemeyer、愛爾貝 Albery)

個體與環境交互影響從而學習、成長，要跳查青少年的生活實況再將它做為課程編制的基礎。
- ✓ 進步主義

最好的學習是在與他人的真實的生活活動中學習。兒童學習像是科學家。過程類似於杜威的學習模式：
意識到問題→定義問題→提出假說來解決問題→從過去的經驗評價假說的後果→測試最有可能的解決方案
一個典型的進步主義的口號是「在做中學」(Learn by Doing)

☺ 課程設計原則

順序性、範圍性、延續性、統整性、平衡性、理想性、務實性、正確性、整體性、長期性、開放性

☺ 課程設計模式

❁ 目標模式(工學模式、泰勒法則)/泰勒(Tyler).巴比特(Bobbitt)

直線式目標導向的設計模式

目標→選擇(哲學、心理學)→組織(連續性、順序性、統整性)→評鑑

泰勒被稱為課程之父

❁ 歷程模式(過程模式)/赫斯特(P.H.Hirst)/史騰豪斯(Stenhouse)/Bruner

課程即研究假設

接觸探討：形式邏輯與數學、物質科學、了解自己及他人的心靈、道德判斷與意識、審美經驗、宗教觀念、哲學了解

發現教學法、探究教學法

問題中心及故事模式的課程設計，呈現學生中心

鼓勵學生探討具有價值的知識形式、參與價值的活動

❁ 情境模式(文化分析模式/目標+歷程)/史北克(Skibbeck)

受社會文化影響，統整取向

課程是師生及環境互動的結果

1. 分析情境(外在因素、內在因素)

2. 擬定目標(師生預期的行為)

3. 方案設計

4. 實施解釋

5. 評鑑、回饋、再建構

❁ 塔巴模式(草根理論)/塔巴(Taba)

教師應為學校學生創設特定的教單元

以歸納法的途徑設計課程，從特定部分以至於建構通用的設計方式

1. 依不同年級或科目提出不同的樣式

2. 考驗實驗單元

3. 修訂與強化

4. 發展架構

5. 安置與散播新單元

*歸納法：我是人我會死→你是人你也會死→所有人都會死

*演繹法：三段論-大前提：人都會死

小前提：我是人

結論：我會死

假設演繹法：界定問題→提出假設→驗證假設→提出結論

*草根理論：由下而上的改革方式(由老師改革而不適專家委員)

☺ 課程發展

✿ 歷程

研究→發展→推廣→採用→評鑑(每個階段都要評鑑)

✿ 層次

社會(全體)→機構(學校)→教學(老師)→個人(學生)

✿ 取向

教師教學本位、國家政策本位、行動研究本位

☺ 課程的選擇及組織

✿ 目標

垂直分類(課程設計者觀點，抽象至具體)

教育宗旨→教育目的→教育目標→課程目的→課程目標→教學目的→
教學目標

水平分類

認知：知識、理解、應用、分析、綜合、評鑑

NEW 記憶、了解、應用、分析、評鑑、創作

情意：接受、反應、價值判斷、價值組織、品格形成

技能：知覺、心向、模仿、機械反應、複雜反應、創造

知識向度

事實知識、概念知識、程序知識、後設認知知識

✿ 選擇

取向

創造取向：不受現有課程界線規範，開發新課程

修改取向：把現有課程加以修改

綜合取向：結合上述兩種

原則

1. 須依據課程目標與學生經驗

2. 兼顧深度與廣度

3. 符合教育三規準，合認知性、合價值性、合自願性(皮特斯 *Peters*)

4. 考慮可用資源與時間限制等

5. 顧及學生興趣與社會需求(實用性)

組織

規準：繼續性→銜接性→順序性→統整性→分化性

類型

科目課程 (學科、分科)	以科目為單位的傳統課程 缺：易與實際生活脫節(學術)、片段知識而非完整 生活經驗、較無趣
相關課程	亦是分科，但增強科目間的聯繫 ex 歷史、地理、公民

	在各科取得聯絡，以期學生獲得完整知識，但仍有界限存在
融合課程(合科)	相關科目合併，以期更切合實際生活 Ex 社會科、自然科、健康與體育科 對學習會較有興趣，也容易與社會結合 但對知識的理解不易有系統而深入的探討
備註：科目課程跟融合課程相反，相關則介於兩者之間	
廣域課程(廣博)	將課程分為幾大類而非科目(ex 九年一貫) 恢復人類文化的本來面目，以便學生了解人類生活
核心課程	以某一科目為中心，其他學科與此中心配合 Ex 科目：師資培育，小單元：各類教育專業科目 可使各科教材成為一完整的生活經驗 但不易保持本身系統，且若未受專業訓練難以配合
經驗課程(活動)	以學生興趣、需要和能力為編造課程的出發點，由兒童自己從直接經驗中去解決期切身生活的問題，不分科學習 不能獲得有系統的知識和學習，課程無法預期和計畫，學生難以適應新情境
大單元設計組織法 (統整課程)	打破現有學科界限讓學生獲較深入與完整的知識 柏拉圖、赫爾巴特 方法：主題教學、方案教學 學生可主動建構知識、合作學習、跨越領域，老師式學習的引導者和活動設計者
備註：主題教學為以某主題為該次教學的核心進行教學(老師為主)、方案教學是以真正的現象和問題解決為目標，以學生為中心去啟發學習	
超學科課程	確定某個主題去進行探索，因重點在主題，所以不考慮學科界限 1. 問題中心的學習 2. 故事中心課程
科際課程	兩個以上的學科方法或語言來探討一個主題(議題、問題或經驗) 1. 選擇主題 2. 腦力激盪出人、事、概念等 3. 教師歸納至某些學科之下 4. 教師導引學生思考
多學科課程 (大單元)	以一個主題為中心，在不同學科中找尋與主題相關知能，以進行教學，學科界限仍然存在，其旨在精熟各學科內容

備註： 主題教學、方案教學、超學科課程、科際課程、多學科課程皆為設定主題進行教學之課程，其差異在於 主題教學：以教師為主，教師設立某主題讓學生討論 方案教學：以學生為主，題目較為具體實用 超學科課程：跨越了各學科之間的界限 科際課程：先分化討論主題之後再統整至某些學科之下進行討論 多學科課程：雖是以多類學科進行主題討論，但旨在精熟各學科，並未跨越界線。	
螺旋式課程	布魯納(Bruner)提出 採知識體系的邏輯架構原則，以主要概念為核心，採取由易到難，由簡到繁的重複出現，以逐漸擴大學生學習的內容與深度。 只要知識的概念架構可以配合學生的認知結構，責任和教材皆可叫任何階段的兒。

☺ 課程實施及評鑑

🌸 實施觀

忠實觀：國家政策本位，教師按既定計畫確實執行

相互調適觀：教師教學本位，依現實因素與設計者協商調整

行動落實觀：行動研究本位，師生彼此教學互動中共同創造

🌸 影響因素

教師、課程本身、實施策略、學校本身、政治團體或大眾

🌸 評鑑類型

形成性	在課程發展歷程中進行，旨在於修正
總結性	再課程發展結束後進行，旨在評估整體效果
依據目標	評估與預期目標的達成程度
不受目標約束	以整個課程發展為評鑑對象
交流	評鑑人員與設計人員不斷互動回饋
歷程本位	以發展歷程作為評鑑對象
結果本位	以學生學習成果為評鑑對象
測驗本位	將評鑑結果作為改善學生學習的依據
批判本位	關注課程背後的意識形態
統整	強調觀察、會議、與社會研究認知的方法，蒐集行為的自樣本，以學生成長為導向，教師與學生皆能參與
內在標準	強調內在規準，例如課程組成要素
外在標準	強調外在規準，例如課程產出成效
比較式	不同課程方案之間的比較

非比較式	依上述某規準評鑑實施，紀錄背景與學生表驗即可
內部人員	由課程設計人員進行評鑑
外部人員	由校外專家學者，或非課程設計者進行評鑑

❁ 評鑑模式

評鑑研究中心模式(GSE)	評估、計畫、改進、實施語認證
德懷術評鑑	運用問卷諮詢各領域學者專家
自然式探究與評鑑	個案研究或參與觀察
闡明式評鑑	帕雷特(M. Parlett)與漢彌頓(D. Hamilton) 強調對課程方案進行的描述與解釋
對抗式評鑑	設計者與評鑑者針對課程進行論辯
認可模式 (內在標準的評鑑類型)	是一種自願的過程，透過非官方的學術團體，採用同儕評鑑來檢視被認可的機構是否已達成自我評鑑中所定義的目標，並符合評鑑的標準。
助長決定模式(GJPP)	史塔佛賓(Stufflebeam) 評鑑的目的是讓設計者有所參考 程序：背景→輸入→過程→結果
差距模式	普羅佛斯(Provus) 關注預定目標與最後結果間的差距
外貌模式	史鐵克(Stake) 重視 1. 事前的意圖(先在因素) 2. 預期的執行(過程交流因素) 3. 預期的結果(結果因素)
目標獲得模式	泰勒(Tyler) 關注課程目標的達成程度

☺ 課程改革

- ❁ 87年提出國民教育階段九年一貫課程總綱綱要
- ❁ 89年提出國民中小學九年一貫課程暫行綱要
 1. 人本情懷 2. 統整能力 3. 民主素養 4. 鄉土與國際意識 5. 終身學習
- ❁ 92年提出國民中小學九年一貫課程綱要，稱為「92課綱」
以生活為中心，以學生為主體，培養學生具有基本能力來適應現代生活
- ❁ 97年修正國民中小學九年一貫課程綱要，稱為「97課綱」
 - ◆ 背景
國家發展需求和社會的期待

◆ 基本理念

人本情懷	了解自我、尊重與欣賞他人及不同文化等
統整能力	理性與感性之調和，知行合一，人文科技整合等
民主素養	自我表格、獨立思考、溝通、包容、團隊合作、社會服務、負責守法等
本土語國際意識	本土情、愛國心、世界觀等(涵蓋文化與生態)
終身學習	主動探究、解決問題、資訊與語言之運用等

➤ 目標

1. 增進自我了解，發展個人潛能
2. 培養欣賞、表現、審美及創作能力
3. 提升生涯規劃與終身學習能力
4. 培養表達、溝通和分享的知能
5. 尊重他人、關懷社會、增進團隊合作
6. 促進文化學習與國際瞭解
7. 增進規劃、組織與實踐的知能
8. 運用科技與資訊的能力
9. 激發主動探索和研究的的精神
10. 培養獨立思考與解決問題的能力

➤ 七大學習領域

備註：一二年級的社會、藝術與人文、自然統合為”生活”

領域	學習階段
語文(本國語文、英文)	本國語文-四階段，1.一二年級、2.三四年級、3.五六年級、4.七至九年級 英文-兩階段，1.三至六年級、2.七至九
健康與體育	三階段，1.一至三 2.四至六 3.七至九
社會	四階段 同語文
藝術與人文	同上
數學	同上
自然與生活科技	同上
綜合活動	同上

➤ 實施要點

全年授課以 200 天(不合國定假日和例假日)，每學期 20 週，每週 5 天

	學習總節數	領域學習節數	彈性學習節數
一	22-24	20	2-4
二	22-24	20	2-4
三	28-31	25	3-6
四	28-31	25	3-6
五	30-33	27	3-6

六	30-33	27	3-6
---	-------	----	-----

語文學習領域站領域學習節數 20%~30%，一二年級得併生活課程節數實施之。其餘六個領域佔 10%~15%

➤ 課程實施

1. 組織

各校應成立課程發展委員會(校務會議決定之)，下設各學習領域課程小組。工作：*可因應地區特性或學校大小跨校或跨領域。

- (1) 完成學校課程計畫之規劃
- (2) 決定各年級領域學習節數
- (3) 審查自編教科用書
- (4) 設計教學主題與教學活動
- (5) 課程與教學評鑑

成員應包括(必要時得聘請學者專家)：

- (1) 學校行政人員代表
- (2) 年級及領域教師代表
- (3) 家長及社區代表

2. 計畫

- (1) 考量學校條件、社區特性、家長期望、學生需要
- (2) 內容包括「學年/學期學習目標/能力指標/對應能力指標之單元名稱/結束/評量方式/備註」
- (3) 學年度開學前將課程計畫送所屬主管教育行政機關備查，如需調正可於第二學期開學前報請，並於開學二週內將班級教學活動之內容與規劃告知家長

3. 選修課程

- (1) 針對學生個別差異，設計選修課程
- (2) 就閩南語、客家語、原住民語等三種本土語言擇一修習
- (3) 可視資源開設英語之第二外語

➤ 教材編輯、審查及選用

以專業為基礎，兼顧本土性與國際性，並根據課程綱要編輯，送審查機關審定。

➤ 課程評鑑

課程教材、教學計畫、實施成果

多元化方式實施，兼重形成性總結性評鑑

單位	課程評鑑
中央	1. 建立實施課程評鑑機制，評估成效，做成改進依據 2. 建立能力指標，評鑑地方及學校課程實施成效
地方政府	1. 定期了解學校推動實施課程之問題並提出改進對策 2. 規劃及進行教學評鑑，以改進並確保教學成效與品質

	3. 輔導學校舉辦學生各領域成效評量
學校	負責課程與教學評鑑，並進行學習評鑑

➤ 行政權責

單位	工作
地方政府	1. 各級政府應編列預算，進行下列工作 <ol style="list-style-type: none"> (1) 辦理各教育人員心課程專業知能研習 (2) 製作及配發相關教育、多媒體與設備、參考圖書 (3) 補助學校進行課程、教學法與行動研究之工作 (4) 成立國民教育輔導團，到各校協助進行教學工作 2. 依地區特性及相關資源發展本土教材，或授權學校自編 3. 備查學校課程計畫，並督導學校依計畫進行教學工作 4. 配合地區與家長作息訂定學生在校時間之實施規定
中央政府	1. 研擬並積極推動新課程實施配套措施 2. 將學習領域課程綱要上網供各界參考 3. 協助師培大學培育新課程師資，進行種子教師培育工作 4. 配合新課程推動檢討修正現行法令，增訂相關法規

➤ 七大重要議題

性別平等教育、環境教育、資訊教育、家政教育、人權教育、生涯發展教育、海洋教育