

第二章 課程決定的相關理論探討

本章針對課程決定的基本概念、課程決定的理論取向、課程決定的種類、課程決定的層次、學校課程決定的影響因素、學校課程決定的模式等相關理論探討之。

第一節 課程決定的基本概念

一、課程的意義

「課程」一詞，是教育領域中令人極其混淆的術語。每個人對課程一詞的使用，常有不同的涵義，在這種狀況下，「課程」正如盲人所摸觸的「大象」，它的形狀，很難被整體而確切地描述出來，以致產生了各說各話、見仁見智的說法。

課程理論學者和教育哲學專家一直以來不斷地探討課程的概念和定義，他們對現存的課程定義作出回顧和評價，並提出自己的課程定義。因此，課程的定義便顯得紛陳複雜，至今仍沒有一個共同認可的簡明定義。惟大致上說來，課程的定義主要可分為五大類：(一)以課程為學科、學程和教材；(二)以課程為計畫；(三)以課程為目標；(四)以課程為經驗；(五)其他的課程定義（李子建、黃顯華，民 85）。

黃政傑（民 72）指出：「課程工作者和研究者首先必須具有開放的心胸，承認各種課程定義的存在價值和貢獻，而且必須認識自身所依附理論的限制所在。」因之，各類課程定義均有一定的實用性意義，並對不同脈絡有不同的適用性。

「課程」一詞，是依據拉丁文的字源“currere”而來的，原意是指比賽時到達目的地的跑道。從教育的觀點來看，「課程」這個詞的原始比喻，是指學生和教師為達到教育目的的中介場域或手段，因此不同的目的即有不同的課程（李子建、黃顯華，民 85）。

（一）課程是學科、學程和教材

以課程為學科時，課程可以是一個科目、幾個科目或所有的科目，有些學者認為「學程」(programmes of study)比「課程」更適合描述學校的科目及教材。除了學科外，課程也會被視作學科的內容或教材，學科內容通常是指課程的綱要，至於教材則包括教科書、課程指引、科目綱要、教學媒體、學習卡等(李子建、黃顯華，民 85)。

將課程視為學科和教材，重視課程內容的選擇和組織，強調課程材料的發展。此一定義非常具體，易於被一般人所接受。但此一定義可能使課程流於學科本位、教材本位，教育成為以知識為中心、以教師為中心，課程改革易成為學科的上下左右搬動、教材的零碎增減。

(二) 課程是計畫

將課程當做計畫者，認為課程便是學生的學習計畫，其中包含了學習目標、內容、活動，甚至有評鑑的工具和程序。課程所包含的各項計畫，對學生學習機會的影響很大。用計畫界定課程，也強調「預先計畫」的觀點，課程是預期的，是可規畫的，唯有如此教育工作才有準則，思慮才能完整，結果才易於掌握(黃政傑，民 80)。

課程此一學習計畫，有其層次和範圍，就層次言之，有的課程係全國性的，其設計適用於全國所有學校，有的則是縣市性的、全校性的，甚至是屬於個別教師的。就範圍言之，有的只有一個單元、有的是一門課、有的是一系列同性質的科目、有的是某教育階段所有學生必須學習的方案(黃政傑，民 80)。

將課程視為計畫，係採重視計畫的觀點，可以扭轉目前許多教師慣採即席式教學所產生的缺點。視課程為計畫，又強調計畫的完整性，企圖將課程的重要成分，完全置於文件中。不過此種定義，易於忽視課程的未計畫成分，其極端者，常要求教師忠實地實施已計畫好的課程，忽視教師調適和創造性使用的需要。

(三) 課程是目標

將課程當做目標者，主張課程是一系列目標的組合，不論這些目

標是指一般目的，或是指行為目標（behavior objective）、表現目標（performance objective）（黃政傑，民 80）。一般言之，用目標界定課程者，大都具有科技和績效取向，強調目標明確性和可觀察性，能藉以引導所有的課程設計活動，顯示課程效果。

用目標界定課程，有各種不同的說法：1.課程是教育系統希望產生的結果；2.課程是教育系統希望學習者達成的目標；3.課程是一套計畫好的行為目標，這些目標的組織方式，係為了促進學習結果的評鑑；4.課程是教學方案有意義的一組學習目標（黃政傑，民 80）。

將課程視為目標，著重目標的明確性及引導性，並用目標控制整個課程設計過程，易於顯示教育績效。再者，目標本身是具有組織力量的概念，可用以組合學科知識及社會問題，化解各種知識在價值上的衝突。此一定義的限制，在於明確劃分手段和目的，使課程排除如何學習及如何教學的部分；而且，將課程視為目標，經常固定了學生的學習結果，這和許多學科需要強調創造性學習的本質不合。

（四）課程是經驗

將課程視為經驗，是 1930 年代末期以來頗受重視的定義（Tanner & Tanner，1995；李子建、黃顯華，民 85）。把課程當作經驗的主張，與傳統觀念相較，顯得非常獨特，影響力也相當顯著。在這種主張之下，課程不是知識、內容、教材、科目等這些計畫好的事物，它是學生和這些事物及環境的交互作用，以及交互作用所產生的結果，這就是所謂的經驗。所以，要了解學校課程，不可單由文件去看，最重要的是學生的經驗及其中產生的學習。

將課程視為經驗，係以學習歷程和學生為中心，由事後回溯的觀點來看課程，易於把握實際的課程場域現象。在此種定義之下的課程，包含所有學生經驗，不論是計畫與否，可以打破傳統上以學科及教材為中心的狹隘觀念。但此一定義較為抽象、複雜，在實際應用上，也較難指出明確的程序，因此一般人顯然較難把握（黃政傑，民 80）。

(五) 其他的課程定義

課程的定義繁多，除了上述四種主要的課程定義外，課程也被一些學者視為「文化再生產」、「社會重建的議程」(Schubert, 1986)，或「思考的形式」、「種族經驗」，或「社會文化的選擇」(Lawton, 1975；李子建、黃顯華，民 85)。

從上述四類主要的課程定義來看，從事課程決定時，不但要了解自己的立場，也要了解其他人的立場，這是主客雙向分析的工作，課程決定者除應了解各類定義的優缺點外，尚應認識各類定義的具體程度和趨向學生中心的程度，由圖 2-1 可見，用學科及教材來界定課程，其具體程度最高，且最趨於學校中心；用經驗來界定課程，其具體程度最低，然最趨於學生中心。以課程為計畫和目標，則處於中間。

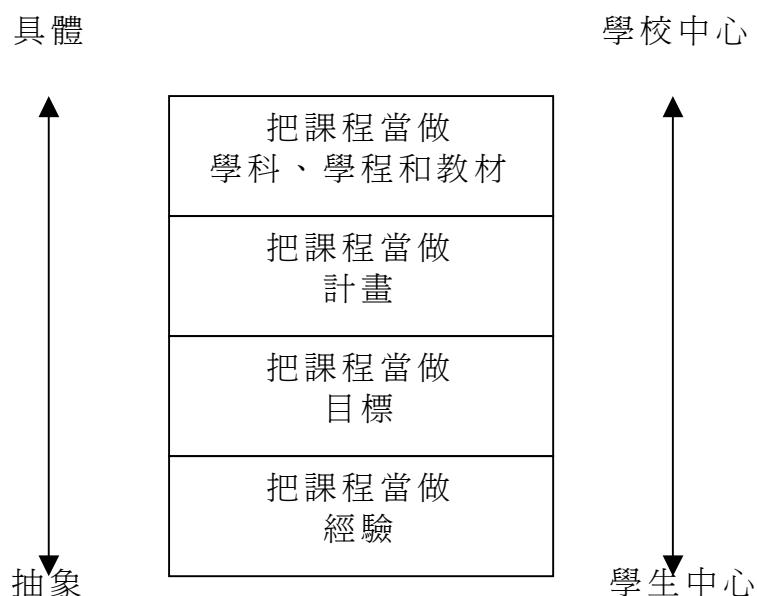


圖 2-1 各類課程定義的性質
(修改自黃政傑，民 80，頁 75)

本研究之「課程」係從學校宏觀整體課程的觀點來探討學校課程決定的問題，因此較趨於學校中心的課程定義，即趨向於以學科及學程來定義課程。

此外，Connelly & Lantz (1985) 認為：不同的課程定義可以用兩個向度加以分析，這兩個向度為「目的與手段」、「存在與個人」，如圖 2-2 所示。

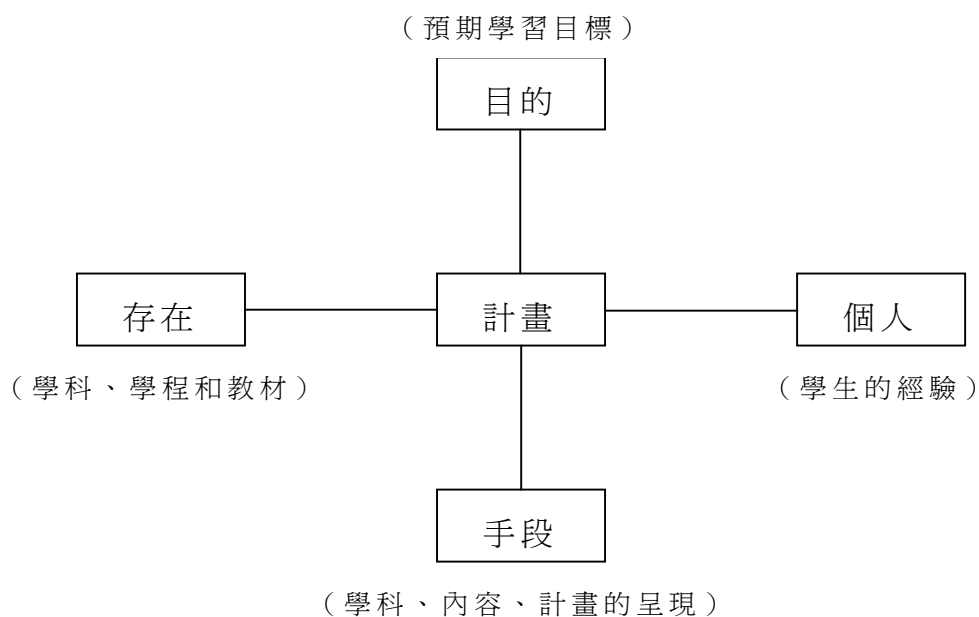


圖 2-2 課程定義分析向度
(修改自李子建、黃顯華，民 85，頁 11)

以課程為目標的定義是屬於「目的與手段」向度的「目的」一端，而學科、內容、計畫的呈現則屬於「手段」的一端；以課程為學科、學程和教材的定義是屬於「存在與個人」向度的「存在」一端，而以課程為經驗的定義則屬於「個人」的一端。

若以課程為計畫的定義來看，大體上可以包括兩個向度的部份特點：一方面課程是一個計畫，這個計畫可以是個人心理意象的，亦可以是具體存在的書面計畫；另一方面這個計畫通常是具有目的或意圖，而且包含達成這些目的或意圖的手段，如學科、教材、內容、教學及其安排，由此來看，除了學生的經驗外，將課程視為計畫的定義

頗能涵蓋其他不同的課程定義。

二、決定的意義

要探討決定的意義，可以從決定的定義、決定與決策的區別兩方面來了解。

(一) 決定的定義

吳清基（民 75）認為決定乃指具有相對權責的個體或組織，在面臨問題解決或行為抉擇之際，依據一定的價值標準或目的期待，從許多不同的可行變通方案中，試圖去找尋一種最佳的或令人滿意的可行變通方案，以期獲致理想有效的問題解決結果的行動過程。

吳清山（民 78）認為：決定可能是一個人或一群人，甚至一個團體，從很多的方案中，做一個最佳的選擇。

決定（**decision making**），簡言之，即吾人為使某一事件之不確定狀態成為確定狀態，所為之判斷結果。所以，作決定常被視為行政的中心功能。

林俊彥（民90）在2001技職教育新意涵國際學術研討會中指出：所謂決策者，不一定是指主管人員，他可以是任何人或團體；誰應該負責決定某一件事，誰就是這件事的決策者。在教育領域，除了教育行政主管單位、學校校長外，教師在教學過程中也常扮演決策者角色。Stufflebeam 把作決定情況（**decision settings**）分為四種：

第一種情況稱之為近似變形的（**metamorphism**）決定，它是促進教育系統全面變革的決定，旨在完全變更教育系統，必須以完整的理論資訊做基礎，它涉及教育系統大變革，且收集大批資訊作為決定的基礎。

第二種情況稱為平衡穩定的（**homeostasis**）決定，它旨在維持教育系統，以技術標準和品質管制的資料為基礎，這種決定涉及教育系統變革少但須收集大批資訊。

第三種情況稱為連續增進的（incrementalism）決定，它旨在持續改善教育系統，必須收集專家意見和結構需求的資訊，它涉及的教育系統變革少，所需收集的資訊也少。

第四種情況稱為新動員的（neomobilism）決定，它旨在促成教育系統的改革，必須收集新的觀念、調查結構需求的資訊，它涉及的教育系統變革大但收集的資訊量少。

除了上述依照教育系統變革和資訊蒐集量來區分做決定的四種情況外，Stufflebeam 也從做決定的時機將決定分為四種類型，如圖2-3所示，對預擬的結果作決定稱為計畫的決定、對預擬的方法作決定稱為結構的決定、對實際的結果作決定稱為循環的決定、對實際的方法作決定則稱為實施的決定。

	預擬	實際
結果	計畫的決定	循環的決定
方法	結構的決定	實施的決定

圖 2-3 決定時機關係圖

(資料來源：修改自林俊彥，民 90，頁 3)

(二) 決定與決策的區別

由政治學觀點分析，「決定」(decision making) 與「決策」(policy making) 二者之關係非常緊密，有關「決定」與「決策」二者間關係的區別，乃為人所重視。而決定與決策二者之間的關係會如此密切，主要乃是因為「決定理論」的發展，可作為「決策」的基礎（吳清基，民 79）。

黃昆輝（民 64）指出：(教育行政)「決定」是泛指教育行政人員對於各種行政問題的處理方法或途徑所為的裁決而言；(教育行政)「決

策」則是僅指訂定教育行政組織的政策而言。

就前者來說，「決定」所包括的範圍，至為廣泛，大如國家教育政策，小如各校訓導問題，鉅細靡遺，無一不在教育行政決定的領域之內。換言之，不論是屬於政策性的、抑是事務性的，不論是涉及全國性的、抑是限於地方性的，不論是整體性的或是局部性的，均是屬於作決定的範圍。

至於「決策」涉及的行政活動，範圍較小，僅限於機構政策之制訂，往往是屬於全國性、整體性及政策性的決定。由此可知，「決定」實則包括了「決策」，而「決策」則是「決定」中較高層級之一種。

其次，教育行政人員人人皆有作決定之權（*authority*），可是未必人人都有從事決策之權。不管是屬於高層、中層，甚至是基層的教育行政人員，政府皆賦予他們作決定之權，只是他們所作決定之性質及層級有所不同而已。可見所有教育行政人員，不管其任務的輕重，不論其職位的高低，皆有作決定，可是，這並不意味著所有教育行政人員皆有決策的權力。換言之，決策之權係為高層行政人員所有，亦即為教育行政領導者所有，中層或基層教育行政人員所做之決定，涉及政策性的頗為少見。

由上述分析，可知「決定」與「決策」二者，雖然存有密切的關係，但二者是有區別的。首先，就其範圍而言，「決定」所涉及事務抉擇活動的範圍較為廣大，而「決策」所涉及政策抉擇活動的範圍則較為狹小；其次就其性質而言，「決定」的抉擇活動，較偏向一般事務性的決定；而「決策」的抉擇活動，則較偏向特定政策性的決定。最後，就其抉擇活動的主體而言，「決定」抉擇活動的主體，其權責階層分佈較廣，高層、中層及基層的行政人員，皆有「決定」的機會；但「決策」抉擇活動的主體，其權責階層分佈較偏高，通常高階層行政人員才具有決策的功能，而職級愈低，作「決策」之機會愈少，甚至不存在（吳清基，民 79）。

因之，綜合上述對決定與決策所作的區別，可簡要以表 2-1 所示，比較如下。

表 2-1 決定與決策的區別

項目 \ 名稱	決定	決策
範圍	大	小
性質	包括一般事務性	僅指特定政策性
抉擇活動的主體	包括各階層	高階層
兩者關係	決策是決定的一部份	

(資料來源：修改自王政彥，民 83，頁 20)

三、課程決定的意義

在課程領域中，教育人員常遭遇課程決定 (curriculum decision-making) 的問題，整個課程發展歷程交織著必須作決定的情境。例如：我們應該採用「甲課程」或「乙課程」？課程目標應該如何改變，才能符合社會和學生之需要？我們應該提供哪一種學習經驗，學生才會更有興趣地學習？哪些規準可以適切地用以評鑑現行課程？就目前有限的資源言之，我們的優先次序應如何安排，更能獲得遠大的效果？不論這些決定是在教育系統的那一層次作成，課程決定充斥於整個教育系統中 (黃政傑，民 78)。茲探討國內外學者對「課程決定」一詞所作的釋義，藉以闡明課程決定的意義。

黃政傑 (民 78) 認為：課程決定基本上是種抉擇。作決定者在課程的分析、計畫、執行及評鑑中，自幾個方案中選擇或者判斷是否採用某一方案。在課程發展過程中包含四種課程決定：政策的決定、內容的選擇、技術的發展及機會之安排。

吳清山 (民 78) 認為：課程決定是指一個人、一群人或一個團體，

就課程所遭遇的有關問題或待決的問題，研擬若干的變通方案，進而提出最佳選擇的過程。

高新建（民 80）指出：課程決定係指作決定之各個階層的個人或團體，為解決課程上的問題或是採取新的課程措施，依其權責、目的或目標、價值、標準、期待或利益上的考量，針對課程之目的和手段的計畫、執行、評鑑等，所做的種種決定及作為。

游淑燕（民 82）認為：課程決定是指一個人、一群人或一個團體，就教育情境中，有關課程的相關問題，經分析、計畫、執行及評鑑的過程，研擬有關的變通方案，進而提出最佳選擇的過程。在整個課程發展過程中，交織著必須作決定的情境。課程決定基本上是種抉擇，是經過深思熟慮後的結果，代表某一種特殊態度或希望達到預期結果的行動意圖。

簡良平（民 90）認為：課程決定是教育人員在課程發展的過程中，就課程計畫的各項內容進行基本問題的質問與考量，並在慎思各種條件與各種變通方案之後，所做的選擇與抉擇。課程決定的過程涉及參與者的期望、能力、價值觀及各種利益，也因參與者彼此的互動情形會有不同的結果，又因課程規劃的實踐性特質，各項課程決定的目的必須導向實踐的可能性，並有付諸實踐的具體行動。

蔡清田（民 92a）認為：課程決定是有關課程規劃、變革、發展、推廣與評鑑等行動抉擇之決定。特別是指課程決定者進行課程之分析規劃、推動實施與管理評鑑，並從數個課程方案中進行選擇或判斷，以決定是否採行某一課程政策方案。

Goodlad（1979）認為：課程決定係指在作決定的各個政治階層內，不同的個人和團體，為有關教育及學校之教育目的和手段所做的種種決定。

Oberg（1991）認為：課程決定是指社會化或教育目標與方法的判斷。這是經過深思熟慮後的結果，代表一種行動或意圖，這種行動可

能是某一種特殊態度或希望達到預期結果的行動意圖。

Doll (1996) 認為：課程決定乃是針對課程所做的決定，是一種有關課程抉擇的判斷或選擇。

經由以上對課程決定的釋義，以及本研究之前對課程及決定等名詞的意義所作探討，本研究認為：課程決定係指一個人、一群人或一個團體，在各種不同教育情境中，就課程有關的問題，針對課程之目的和手段，依其權責或價值觀，所採取的抉擇和作為。

第二節 課程決定的理論取向

學校教育最應關注的基本問題是課程，而課程決定的核心問題，總離不開教什麼和學什麼，然而不同的課程論者及教育工作者，往往會有不同的見解，而引起不同的爭論。課程學者把這些不同的意見詮釋成爲課程取向（*curriculum orientations*），這些不同的課程理論取向是課程決定的主導思想，對課程的目的、內容和組織的安排有不同的影響。因之，課程決定者以其哲學理念，及對認識論、教學概念的認知，而對教育目標、課程內容、教學活動及教師角色等有不同的取向。目前有五種課程基本取向及強調個人與環境關係的生態整合取向等六種課程決定的理論取向值得重視（李子建、黃顯華，民 85）。

一、認知過程發展取向

此一取向強調學校教育的課程與教學，應促進學生認知過程的發展，教導他們學習如何學習，提供他們精練各種心智官能（*intellectual faculties*）的機會（黃政傑，民 80）。

認知過程發展式課程很少涉及課程內容，取向集中點在於如何去教，而不是教些什麼，這種課程取向主要朝著兩個方向發展；第一是爲學生提供一套內容獨立而適用於各種情況的認知技能；第二是課堂教學中學生認知過程的發展；很關注學習者與學習材料間之互動關係。因此，他們的首要任務便是辨別最突出的和最有效的智力發展過程，並爲學習者的智力發展提供有利環境和條件。而課程的核心仍是學生所發展的認知技能，反對學校教育過份側重背景知識和基本技能的學習，使個人學習受到輕視，強調「過程」（*processes*）和「問題解決」作爲課程改革的方向（李子建、黃顯華，民 85）。

也許當前最有影響力的認知過程發展概念，是布魯姆（*Bloom*，1956）的認知領域教育目標分類法，其中指出記憶、理解、應用、分

析、綜合、評鑑六層次的思考型式，做為認知發展領域的教育目標（黃政傑，民 80）。

二、學術理性主義取向

此一觀點主張，學校的主要功能，在促使學生於最值得學習的題材上，獲得智慧成長（黃政傑，民 80）。學校的使命，不在滿足社會需求或個人興趣，不應僅致力於駕駛教育、藥物教育，而剝奪了學生追求公正、智慧和責任所需的學習機會，也使學生學不到學科提供的概念技能。

持學術理性主義者認為，各學科的價值不同。有些學科如生物學探討生命的性質，其題材非常重要，豈是駕駛教育及家政所能比擬？再者，這一類的科學教育，如果學校不教，在其他地方不易學到。

學術理性主義者對於學科的選擇，有其規準。他們認為如藝術及科學此類基本學科，顯示人類的理性能力，且可藉以進一步訓練理性能力，應成為課程的一部分。在各領域中，最好的內容、最重要的觀念，通常出現在人類的偉大作品中，這些作品應成為教育的焦點，課程不但要包含藝術和科學的主要學科，也要選取每一學科內的精粹，作為學習內容。

認知過程發展和學術理性主義兩種觀點，雖然一開始有較大分歧，後來的發展已使兩者趨於接近。兩種觀點的著重點不同，或為過程或為內容，只重內容忽視過程固無法令人接受，只重過程強求普遍遷移，也經證實為非。故以「學科」為取向的課程設計，宜融合兩種觀點（黃政傑，民 80）。

三、學生個人取向

學生個人取向的課程理論強調學生個人的意義創造，讓課程適應學生，而非讓學生適應課程（黃政傑，民 80）。學生個人取向的理念，

所嚮往的學校是自由的、統整的、發展的、活動的，且是完全以學生為中心的。以學生為中心便是讓學生替自己的學習作決定，以學生的興趣、需要、能力、意圖、性向與發展，作為課程決定的核心。學生是主動的學習者，學習不是將環境中的事物傳授給學生，而是使學生在與環境交互作用過程中，創造意義而產生知識。由於每個學生都是獨特的個體，其學習也是獨特的。

教育工作者的責任在於提供優良的環境，讓學生自由、自主、彈性、統整、生動而快樂的學習。教師由傳統傳授者的角色轉變為協助者的角色，從事觀察、診斷、諮詢、合作、支持、促進的工作，能尊重學生，了解學生的發展階段。學生個人取向理念常以教育活動替代教育目標，課程設計旨在提供學習環境，協助學生從事各種學習活動，進而促使其潛能獲得生長與發展（黃政傑，民 80）。

學生個人取向的課程發展，在心理學的蓬勃發展下強調學生學習興趣的重要。知識的傳遞不是問何種知識最有價值，而是問「學生所感受到的知識價值為何？」學生能主動建構經驗才是真正學習的開始。強調知識是師生或學生互動中所建構的，知識必須依學習心理的發展階段來教學。因此，這考驗課程決定相關人員如何依據心理學的基礎、知識的邏輯結構加以組織與統整，使課程的安排能成為以學生為中心的活動發展，學生可以連貫各種經驗成為完整的知識體系（簡良平，民 92）。

四、社會取向

持社會取向理念者，其課程發展的目標，在將學生導入社會，或者讓學生學習社會需要的能力，期能成為社會有用的成員，發揮社會功能；或者讓學生探討社會問題，了解其本源及改善的方向和方法，並付諸實施，以善盡個人責任，形塑美滿社會。

課程的選擇和組織，強調社會活動或問題，社會適應重視社會活

動的實施，社會重建重視社會問題的解決，兩者均強調行動。知識的價值需由社會行動加以證實，凡實用者才有價值（黃政傑，民 80）；而且知識的地位，不可凌駕於社會行動之上，知識的學習，需依社會行動的需要，加以選擇。

社會取向的課程可以區分為社會適應觀及社會重建觀兩類。社會適應觀的課程發展取向以社會的需求為核心，強調公民素養、職業技能，以維持社會秩序。課程設計則強調學習者應用學識的能力、解決問題的能力，以及能在社會情境互動中獲得知識的能力，因此強調科技整合的知識內容。社會重建觀屬較為激進的觀點，強調進一步批判社會而採取重建行動，有必要建構培養學生批判能力與具體行動的課程，其理論取向深受批判主義的影響（簡良平，民 92）。

五、科技取向

強調科技取向觀念者認為，科技發展已使人類更能預測和控制各種自然現象，如果將科技應用到課程設計上，亦能獲得相同結果。而確定課程目標是科技取向課程決定的第一項工作，這些目標不是由課程設計者決定的，而是源自於學科專家、社會人士、家長、學生、教師或行政人員，必須借助於科學方法的運用，才能客觀而有系統的建立，更重要的是所有的教育目標都應以可觀察或可測量的形式，指出學習的終點行為。科技取向的課程決定，重視課程目標的引導作用，其教學內容和活動必須依照目標設計，而較忽視師生與課程的互動。

上述五種基本課程取向之內涵比較，摘要整理如表 2-2 所示。

表 2-2 五種基本課程取向的內涵

內涵取向	哲學基礎	知識假設	教育目標	課程內容	教學活動	教師角色
認知過程發展取向	1.理想主義 2.實在論	1.知識要能應用及培養進一步學習的能力。 2.獲得知識即有歸納與演繹的能力。	1.教育在提升個體智力的成長。 2.教育必須培養學生解決問題的能力。	1.課程目標強調過程而非內容的背誦。 2.強調認知過程導向的課程、基本技能及學術的科目。熟悉科目的概念及原則。	1.教學不是灌輸，而是幫助學生習得研究能力。 2.善用問題解決教學法及多提供機會讓學生練習解決問題。	1.協助學生理性思維及蘇格拉底的方法與探索。 2.引導學生研讀及學習的能力。
學術理性主義取向	1.永恆主義 2.實在論	1.人類的智慧在偉大作家的作品中。 2.知識在使人了解存在的基本價值：生命、真理與正義。 3.知識培養人之理性判斷及智慧。	1.教導理性的人。 2.培養智慧。 3.教育的目的在追求真理。	1.選擇最有價值的科目，成就博雅教育。 2.學科為主，提供學科的基本領域，以培養學生的發展興趣及性向。 3.課程當包含藝術與科學領域的偉大作品。	1.教學是閱讀、涵養、學習偉人的思考。 2.教學是討論、分析及比較，在發展人的理性能力。	1.教師是該領域的專家。 2.明確教導傳統的價值。
學生個人取向	1.進步主義 2.實用主義	1.重視能導致生長發展的知識。 2.知識是一種生活學習的過程。 3.強調學生主動及有趣地學習知識。	1.強調個人意義的重要性。 2.教育在滿足個體之自由及自主的需求。 3.教育當提升民主的社會生活。	1.課程活動內容當奠基在學生的興趣上。 2.學生獲得解決問題及應對一般事物的方法。 3.科際整合的課程。	1.活動與計畫的課程。 2.提供豐富的環境及機會讓學生學習。 3.學生對自己的學習可以做決定及選擇。	教師是解決問題及科學研究的引導者。
社會取向	社會適應觀 實用主義	獲取知識使人能在社會秩序中取得職業及地位。	1.學校是為社會服務的且學生應遵從社會規範。 2.教育在提供社會人力需求。	1.課程在發展國家所需的人力。 2.發展個人的職業能力，為未來生活做準備。 3.發展符合社會生存的能力。	1.強調社會規範的教學內容。 2.培養學生有效率的行事風格。	1.教師是社會規範的倡導者。 2.教師是制度結構的代訓者。
	社會重建觀 批判主義	1.知識提供學生能確認及改善社會問題所需的技能與科目。 2.學習者能因知識主動關切當今社會及社會未來。	1.教育目標是改革與重建社會，及改進社會弊端。 2.強調教育機會均等、多元文化、國際觀、未來學的教育。	1.學校應排除教學結構的暴力。 2.避免意識型態掌控課程形式。 3.課程在使學生應用學術為工具，重建社會新秩序。	1.鼓勵學生具體行動改變現況。 2.批判與反省的活動是獲得知識最重要的活動。 3.強調學生針對現在與未來的學習、國家與國際議題的討論。	1.教師即改革代理人。 2.教師即計畫的指導者及研究的領導者，幫助學生察覺人類的社會問題。
科技取向	實證科學論	1.所有知識皆可經由刺激-反應的基本行為模式加以連結而習得。 2.學習即改變行為。	1.系統的教育計畫，決定可達成的目標，然後應用評量控制績效。 2.學習即「方法-目的」模式的控制活動。	1.課程計畫強調績效管理、品管、控制系統。 2.依據目標設計評鑑工具，重視課程目標的導引作用、選擇及組織學習活動。	1.學習形式標準、規則化，學科教學可不涉價值，學習的個別化可經由學習序階的安排來達成。 2.重視行為目標，忽略教育的本質。	教師是課程計畫的忠實行動者，講求績效的執行者。

(資料來源：修改自簡良平，民 90，頁 23)

六、生態整合取向

Ennis & Hooper (1988) 所提出的教育價值取向計有五種，包括掌握學科知識 (disciplinary mastery)、社會重建 (social reconstruction)、學習過程 (learning process)、自我實現 (self-actualization)、生態整合 (ecological integration) 等取向。生態整合可算是近年頗受重視的價值取向之一 (Jewett & Ennis, 1990)，曾反應在杜威的教育哲學裡。杜威主張「教育與生活，應建基於人類社會與非人類的生物自然環境的相互合作。」而自然則被視作是為人類經驗、思想及學習而準備的好環境。因此，心靈與自然的相互依賴和相互作用，以及心靈作為自然的綜合部分，正好發展成為學習的原生環境 (primary environment)。在生態的觀點下，個人啟動且回應作為自然一部份的教育領域。生態整合取向具有四種特質：(一) 強調個人對意義的追尋；(二) 假設個人信念是由整合自然及社會環境而獲得的；(三) 未來取向；(四) 著重社會需求及個人需求之均衡而沒有偏頗，並且強調學科內容在滿足二者需求的重要性，此外，教育的共同目標為個人發展、適應環境及社會互動。

由此來看，生態整合取向嘗試把課程的三大來源，即學科內容、學習者的需求及社會的需要兼收並蓄。另一方面，Gough (1989) 也建議以生態政治範式 (ecopolitical paradigm) 作為課程的指導思想，及作為批判西方工業社會長久地以唯物及微體 (atomistic) 世界觀為主導的基礎，以及配合科技新發展的概念和後現代化社會的需要。在教育方面，新的範式強調觀感的生態理論 (ecological theories of perception)，即謂學習者個人對周遭環境的觀感受到重視，而教學的中心由師生關係轉移至學習者與環境的相互關係 (和學習者之間的合作)，至於學習材料則由傳統的課本和標準化步驟變為以現實為本的設計作業 (李子建、黃顯華，民 85)。

不同的課程概念或取向，確實有助於我們瞭解不同教育工作者和非教育工作者（如行政人員等）研究和決定課程的角度。不同的課程概念，也影響著不同形式的教育實踐。這些以哲學思考作為課程概念分類的基礎，系統地反映了哲學思考對教育以至課程的深遠影響，以及不同哲學思考之間的基本分歧（李子建、黃顯華，民 85）。

此外，美國學者 Wraga & Hlebowitsh (2003)特別指出課程理論與發展，對課程領域存在著一種混亂的現象，尤其需要觀念的重建，建立重要社區感和創造有利的條件，談到課程理論發展，必須坦白面對四個基本的問題：課程領域範圍、歷史感、從意識型態到想法、理論與實踐相互作用，實值得課程決定者重視。

第三節 課程決定的種類

課程決定究竟決定什麼？其範圍內涵常因所重視的重點不同，而有不同的課程決定項目，雖然依據泰勒課程要素來界定課程決定的內容與範圍十分簡潔，但是此四種課程要素：目標、內容、方法與評量，在本質及廣度上，仍無法充份反映課程決定的複雜度，因此本節將從課程要素及相關研究中所論及重要課程決定的內涵，來敘述課程決定的種類，茲列舉說明之。

一、**Saylor & Alexander (1974)** 認為：課程發展的過程中，含有下列四種課程決定（引自黃政傑，民 78）：

（一）政策的決定

政策的決定是所有決定中最為困難者，即決定應教什麼及不教什麼，不僅要考慮地方及教育專業人員的意見，也要考慮家長、學生的看法。

（二）內容的選擇

內容的選擇一向都是教科書作者的工作，但是近年來也有其他人的參與，諸如學科專家對於知識的發現與呈現、特殊利益團體的意見、家長及社會人士的意見、學生的興趣等，均會影響課程內容的選擇，但實際上教育工作者仍是最後的決定者。

（三）技術的發展

技術的發展包含了下列事務的決定：課程指引、課表、資源單元的準備、實施課程研究及評鑑、選擇教學輔助器材、使用電視及電腦輔助教學等，這些工作需要課程專家、媒體專業人員、行政人員、教師、社區人士等共同來參與課程發展的決定。

（四）學習機會的安排

學習機會的安排包含了有關學習經驗的性質和內容的決定，不僅

是採用何種教學方法的問題，更應重視課程計畫和師生交互作用的連結，其主要是教師的工作。

二、Eisner（1985）認為：課程決定的種類亦可從課程計畫的層面來分，任何課程計畫，至少都應具有五個層面（引自黃政傑，民 78）：

（一）目的及其優先次序

在每一計畫層面中，課程計畫人員均遭遇許多必須作決定的情境，在目的及其優先次序層面中，課程發展人員面對的問題是：學校教育的宗旨是否在於協助學生有效參與民主生活？數學科應重視哪些目標？是數學學科結構體系的理解或運算技能的提升？藝術科應強調偉大藝術作品的欣賞或藝術創作能力的培養？

（二）課程內容

在「課程內容」方面，學校課程應包含哪些內容領域？這些領域如何組織？每一領域的內容是否和目標密切關聯？是否符合學生的程度和社會需要？由於知識遽增，哪些知識的價值比較高，應該納入學校課程之中？

（三）學習機會

目標和內容如不透過某些教育過程，實無法為學生所吸收而成為其意義系統的一部份。這些教育過程必須透過教育的想像去構思，以轉化目標和內容，從而讓學生學習，產生教育效果，這便是所謂「學習機會」了。學習機會的種類很多，例如演講、討論、觀察、設計、實驗、參觀等都是，到底哪種目標和內容應提供何種學習機會呢？這是頗費思量的有待決定之情境。

（四）課程呈現與學生的反應方式

接著令課程發展人員困擾的，是課程呈現和學生反應型態的問

題。許多課程均以口語或文字的型態呈現給學生學習，又要學生用同種型態來顯示其所學。但是，人類文化中具有各種表達型態，學生的認知方式亦不完全一致，因此課程的呈現和學生的反應，應該可以包含繪畫、音樂、舞蹈、雕刻等非語文的型態。而究竟採用何種型態，則需課程發展人員的判斷。

（五）評鑑程序

評鑑是爲了判斷和抉擇而存在，而要判斷和抉擇必須蒐集適切而足夠的資料。評鑑不單針對學生學習表現，也要著重課程目標、內容、學習機會、呈現和反應型態等，甚至於包含評鑑本身。課程到底由誰評鑑呢？評鑑什麼？何時何處評鑑？評鑑的規準和工具呢？這些都有賴於課程發展人員明智地抉擇。

三、**Cohen & Harrison (1982)** 在澳洲所做的全國性大規模研究中，有關課程決定的調查內容包括（引自游淑燕，民 82）：

（一）教育目標

包括智能發展、身體發展、社會發展、生涯發展、人格發展、情緒發展、審美發展及考試準備等方面的目標。

（二）教學策略、學習經驗及其組織

包括教學內容、教學方法、學習方法、課程教材、教學次序、教學範圍及整合、教學時間的安排等。

（三）學習結果的評量

包括學生的學習態度、考試成績、參與討論的態度等學習結果的評量。

四、Kimpston & Anderson(1982)在分析學區課程決定時，
認為課程發展的過程中，所包括的決定內容如下：

- (一) 決定所須的課程預算。
- (二) 決定所要改進及修正的課程領域。
- (三) 決定誰能參與規劃課程計畫。
- (四) 地區教育哲學的形成。
- (五) 決定學區教育目標的優先順序。
- (六) 發展及選擇學科目標。
- (七) 形成學科的原理原則。
- (八) 發展與選擇最後目標。
- (九) 確定最後目標的順序。
- (十) 選擇內容。
- (十一) 決定所教內容的順序。
- (十二) 將各目標分配於課程內容中。
- (十三) 選擇教科書及資源。
- (十四) 決定學生必須具備的最低能力。

五、Bradley(1985)認為課程決定可劃分為十個主要向度：

- (一) 長期課程計畫。
- (二) 家庭與學校之溝通。
- (三) 有計畫的改變。
- (四) 課程評鑑。
- (五) 在職人員之發展。
- (六) 教學人事之安排。
- (七) 預算。
- (八) 課程會議。

- (九) 系主任之遴選。
- (十) 小組領導者的遴選。

六、Oberg (1991) 認為課程決定的內容包括五種類型的決定內涵：

(一) 課程目標

課程首要決定內容即為課程目標，任何教育活動均需有其明確的目標，無論在認知、技能或情意上均要決定期望學習者所欲達成的行為表現。

(二) 課程內容

課程內容包括各種學科及欲達成課程目標所採行的各種課程活動。

(三) 學習經驗

包括欲達成課程目標之學生活動、教師與學習者的交互作用及教師為幫助學習者朝向課程目標所採用的教學策略、教學方法、教學組織等。

(四) 資源

資源可能為印刷品、非印刷品、真實情境、人力資源等不同形式，而彼此之間的交互作用，形成所謂的學習環境。

(五) 評鑑

判斷有關於學習的狀況及成效，以了解課程目標是否達成，及作為學習經驗的回饋及修正。

七、Finch & Crunkilton (1993)指出技職教育課程內容決定時，需考慮四方面的內涵：

包括學生、教師與行政人員、課程安排、就業安置等四方面，歸納如表 2-3 所示。

表 2-3 技職教育課程內容決定的清單

考慮因素	內涵
入學學生特質	<ol style="list-style-type: none"> 1.一般與應用技術。 2.學生興趣與動機。 3.學生成熟度。 4.學生特別需求。 5.其他。
教師與行政人員	<ol style="list-style-type: none"> 1.教師所能教授的內容。 2.能提供教學的行政支援。 3.提供整合普通及職業教育內容。 4.可支援的行政人員。 5.其他。
課程安排	<ol style="list-style-type: none"> 1.可利用的教學時間。 2.必修的職業教育內涵。 3.必修的普通教育內涵。 4.可應用的設備、資源及材料。 5.其他。
就業安置	<ol style="list-style-type: none"> 1.畢業生就業所需的入行水準。 2.學生畢業後就業的領域。 3.在就業安置中可得到最好的學習經驗。 4.其他。

(資料來源：Finch & Crunkilton, 1993, p.166.)

八、Kliebard（1997）指出學校作課程決定時需特別考量下列兩項工作：

（一）學校的限制

學校在作課程決定時，需充分了解及掌握學校無論在硬體面及軟體面的各項限制，以避免在課程實施時遭遇困難。

（二）分析人類的活動

學校要教什麼，學生要學什麼，都與人類的活動息息相關，雖然技專校院更需分析學生未來工作職場的各類活動，透過工作分析以作為課程決定時之重要根據，惟其侷限性應列入考慮。

上述八種課程決定的分類，雖然各有不同，卻有不少重疊之處，且八者都無法概括課程發展歷程中的一切決定。但是由這八種課程決定種類敘述，可以發現課程決定確實包羅至廣，而課程發展基本上是個「作決定」的過程。有關我國科技大學課程決定的種類，由於各校所重視的重點不同，而有不同的課程決定項目，可從教育目標、課程安排、課程內容、教學方法、學習機會、學習經驗、學習環境、學習評量及就業安置等相關項目來作決定。本研究限於時間及能力，僅能擇要進行探討。

第四節 課程決定的層次

課程決定的層次代表處理課程事務的權力分配狀況，可以反映社會控制的現況，這個權力分配的層次，各國情況有所不同，本節擬介紹國內外學者對課程決定層次的看法，並根據本研究之目的及本國實際的狀況，確認本研究所探討的課程決定層次。

一、Saylor & Alexander 的課程計畫層次

Saylor & Alexander (1966) 將課程計畫的層次區分為全國、州、地方等三個大層次。

(一) 全國層次的課程計畫

雖然美國憲法規定，教育是屬於州的權限，但聯邦仍有許多的課程計畫，因為有許多課程研究乃是由聯邦政府所支持及給予經費上的贊助，而聯邦政府及其所屬機構所發展的課程計畫，經常會被地方的課程計畫所採用。

(二) 州層次的課程計畫

美國各州對地方學區的影響方式及程度並不相同，各州對於學生學習內容、教科書、學習時間、學習機會、學習評量、畢業條件等均有所規定。

(三) 地方層次的課程計畫

地方課程計畫的層次包括學區、學校、教學團體及個別教師等四個層次，是課程計畫中非常重要及普遍發生的層次。此外尚有學生經驗的層次，是屬於課程計畫的最基層，學生對學校所提供的課程具有決定權，其個人的選擇決定了其學習經驗的品質。

因之，Saylor & Alexander 的課程計畫層次中，實際上包括了全國、州、學區、學校、教學團體、個別教師與學生等七個層次。

二、Goodlad 的課程決定層次

Goodlad (1979) 曾於 1966 年提出其課程概念體系，將課程決定分為四個層次：社會層次、機構層次、教學層次及意識型態，在經過不斷的探討與修正之後，於 1979 年所出版的“Curriculum Inquiry”一書中，提出課程決定層次與課程領域間的彼此關係及影響運作的因素如圖 2-4 所示，認為課程決定是複雜的，將課程決定劃分為社會、機構、教學、個人或經驗等四個層次：

(一) 社會層次

係指聯邦、州、地方三種政治情境中，所發生的課程決定，所以社會層次的課程決定多少含有政治意味在內。

(二) 機構層次

係指學校或學校系統的課程決定，介於社會層次與教學層次之間。學校教育人員必須解釋或轉化社會層次的通則，使之成為比較具體的課程意義。

(三) 教學層次

係指教師個人在教學所作的課程決定，教師在教室中是相當自主的，常常直接與學生協商或解釋校外的課程計畫。

(四) 個人或經驗層次

係指學生在主動尋求學習經驗時所做的有關決定，學生的特質、興趣、需求、學習困難等都會影響其對學習機會的選擇，但此一層次常不受重視。

Goodlad 將課程區分為五種，分別是理想的 (ideal)、正式的 (formal)、知覺的 (perceived)、運作的 (operational) 及經驗的 (experiential) 課程，均是課程發展活動所產生的實質或成果，是課程探究的對象，屬圖 2-4 的方格中所稱的「課程探究和課程實際的實質因素」。

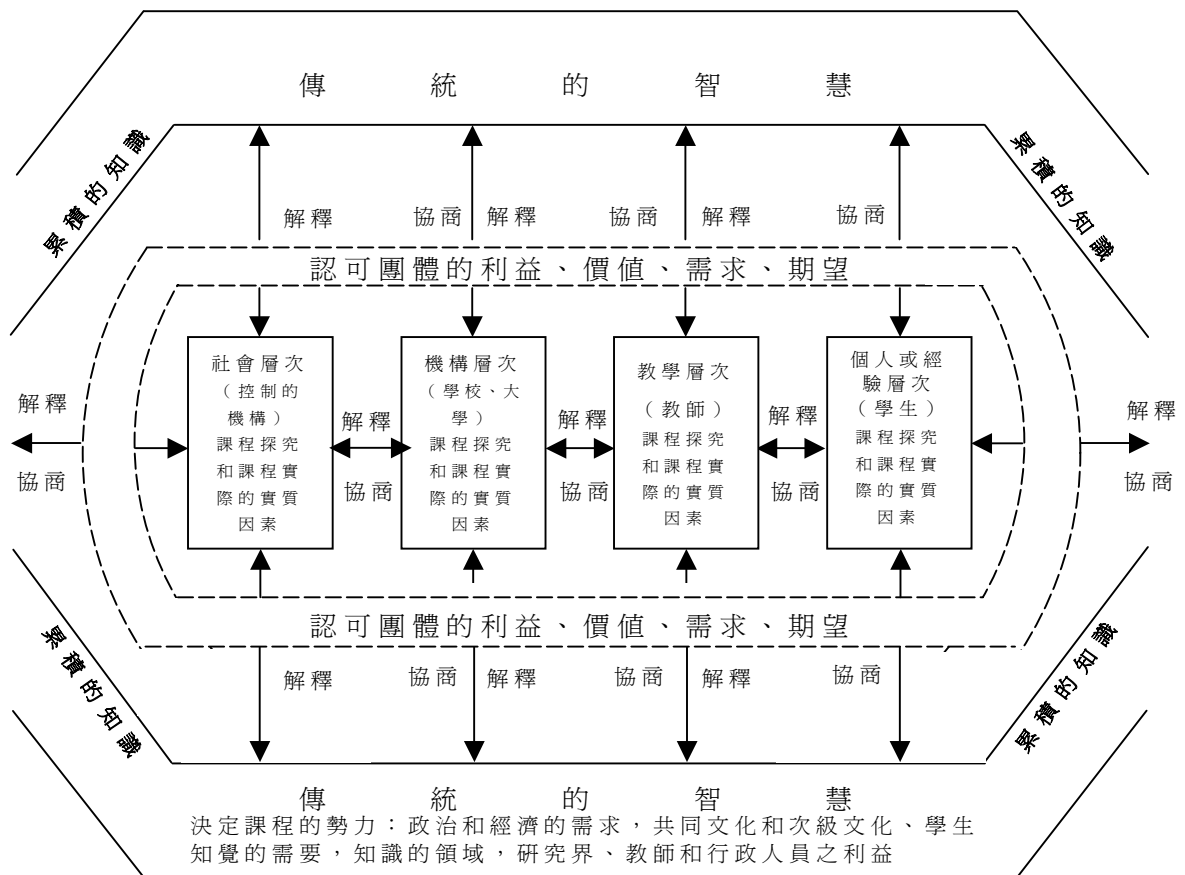


圖 2-4 Goodlad 引導課程實際與課程探究的概念體系

(資料來源：黃政傑，民 78，頁 81)

三、Michalski 的課程決定層次

Michalski (1980) 認為課程決定可分為下列四個層次：

(一) 理論層次

係指課程決定理論調查研究所提出之建議及哲學觀念。

(二) 社會層次

係指行政當局和對政策的回應之決定。

(三) 制度層次

係指教育當局、學校和制度方面的決定。

(四) 教學層次

係指教師教學之短、長期的決定而言。

四、Wiles & Bondi 的課程計畫層次

Wiles & Bondi (1989) 認為課程計畫發展過程中，主要包括有五個層次：全國、州、學區、學校、教室等。

(一) 全國課程計畫的層次

決定的項目如：聯邦的方針、法律的要求、補助的主題。

(二) 州課程計畫的層次

決定的項目如：教科書的選擇、立法機關的方針、法律的規定、課程架構。

(三) 學區課程計畫的層次

決定的項目如：垂直的關係、資源的分配、學校董事會的決定。

(四) 學校課程計畫的層次

決定的項目如：方案的協調、教職員的在職進修、課程委員會。

(五) 教室課程計畫的層次

決定的項目如：學習單元計畫、學習目標、教學策略。

五、Eisner 的課程發展層次

Eisner (1985) 認為在課程計畫發展過程中的參與者或多或少均擁有課程決定權，指出六個從事課程發展計畫的團體：包括教師、地方學區、州教育廳的人員或州政府資助下的委員會、大學研究發展中心及區域實驗室、出版界的發行人、聯邦政府。

(一) 教師

教師不但是政策的解釋者，也是教學內容的主要傳遞者，教師在課程決定上的角色是十分重要，但教師在課程決定上的權力受到環境的影響。

(二) 地方學區

許多地方學區任命學者專家和教師成立委員會，為整個學區或學

區內某部分學生發展適合的課程教材等。

（三）州教育廳的人員或州政府資助下的委員會

美國的教育事權屬於州，所以各州對地方教育的影響力不容忽視，其課程發展的主要工作，可以是教室中使用的課程材料，或是指引地方學區的課程綱要。

（四）大學研究發展中心及區域實驗室

這些單位均是由政府贊助下成立的，進行各項課程研究、發展及實驗，以促進教學發展及供全國教師使用。

（五）出版界的發行人

其所發行的課程材料中，影響力最大者為教科書，因為教科書界定了教師教學的範圍、限定了學生學習的機會，更提供評量學習成果之測驗及作業。

（六）聯邦政府

聯邦政府擁有兩種影響課程發展計畫的重要資源：經費及宣傳，當聯邦政府強調要加強某一項政策時，政府便會運用經費來加強推展某一教學措施。

六、Lovat & Smith 的課程決定層次

Lovat & Smith (1995) 認為教師知覺課程決定可分為五大層面：

- （一）制度方面。
- （二）學校或機構方面。
- （三）系科方面。
- （四）學習者（學生）方面。
- （五）教師本身方面。

七、Oliva 的課程計畫層次

Oliva (1997) 認為課程計畫可分為五個層次及三個區，分別為：教室層次、組群/年級/科系層次、學校層次、學區層次、州層次、區域區、國家區、國際區，如圖 2-5 所示。

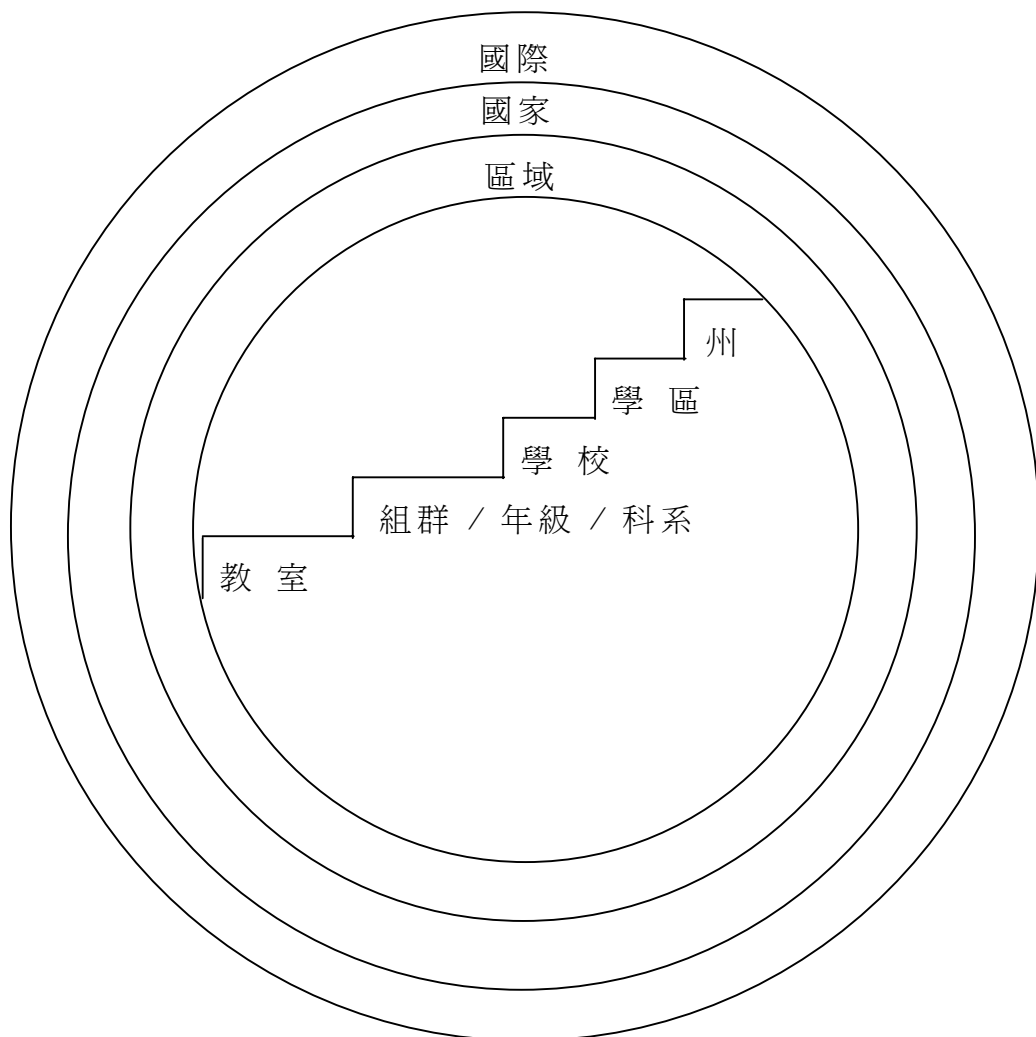


圖 2-5 Oliva 的課程計畫層次

(資料來源：Oliva, 1997, p.54.)

(一) 教室層次

在教室層次中，教師具有課程決定權，其主要的職責包括：擬定教學目標、選擇教學內容、選擇教學資源、利用學校及社區資源、決

定教學主題及學科的教學範圍、修正課程內容、決定教學計畫的型態、建構教學計畫、試行新課程、尋找適應個別差異的方法、整合教室層次以外所指定的教學內容、發展自己的課程教材及從事課程評鑑的任務等。

（二）組群/年級/科系層次

組群/年級/科系層次提供整學期的教學資源、決定學科的教學順序、提供學生補救教學的機會、分享資源與訊息、書寫課程教材、舉行考試、選擇教學媒體及建立評鑑課程的方法等。

（三）學校層次

目前行政上流行以學校為基礎管理單位，給予學校相當的自主性，包括課程、人事、經費、在職教育等等。許多研究者指出學校應是課程改革的重心。

學校層次的課程決定任務包括：增加學校的新課程、刪除現存過時的課程、修正現存的課程、進行學校層次的意見整合（對象包括家長、教師及學生）、評鑑學校課程、提出克服課程缺失的方法、計畫學分認可事宜、選擇教科書系列、運用圖書館及學習中心、擬定特殊兒童的相關計畫、配合州及聯邦政府的指示、規劃學校事務、視導學生成就評量、提出課程改進建議與計畫、減少缺席率及增加學校的自主權等。

（四）學區層次

學區層次的課程決定內涵包括：增加學區的課程、取消學區多餘課程、檢視不同學校學生的成就、提出改進課程的建議、檢視或公告聯邦及州政府的建議、收集的成就資料呈現給家長及民眾諮詢委員會、視導學區是否遵照聯邦政府及州政府的指示及評鑑以學區為基礎的課程等。

（五）州層次

雖然州的影響日深，但學校成員參與州的課程決定很少。愈遠離

學校，學校人員的參與就愈少。州透過許多教育專業管道，促進課程的發展。來自各學區專業人員，協助州發展專業課程。

（六）區域區

在區域、國家及國際層次的課程活動包括：共同討論問題、交換實施方法、報告研究結果及搜集資訊。許多教師、行政人員及課程專家參與區域性協會的活動。

（七）國家區

國家層次的任務包括：建立課程資料、廣佈相關資訊、提供諮詢服務、贊助執行研究發展並提供經費之支持。地方政府的參與方式往往是藉由研究計畫的提出，以獲得國家經費的支持，並將研究結果帶入學校系統中。

（八）國際區

在國際區中影響美國學校課程決定的來源包括國際專業協會、學生成就的比較研究及全球意識等。

八、Glatthorn 的課程領導層次

Allan A.Glatthorn 在《The principal as curriculum leader》一書中，指出課程領導的四個層次：州、學區、學校和班級(引自單文經等,民90)。

（一）州層次

1. 制訂州定的課程架構，包括廣域的目的、一般的標準，以及畢業的規定。
2. 制訂州的測驗，以及各個必修學術科目的實作表現標準。
3. 提供各項必要的資源給各地方學區。
4. 定期評估州定的課程架構。

（二）學區層次

1. 制訂與執行與課程相關的政策。

2. 擬定高品質的學區課程之願景。
3. 以州定教育目的為依據擬定學區教育目的。
4. 確認各階段學習課程的內容，制訂必修科目，並且完成各學科教學時間的配當。
5. 就各個科目而言，設定核心課程或是學生必須精熟的課程，包括其範圍和順序的圖示，以及課程的指引。
6. 選用教學教材（包括教科書）。
7. 編擬以學區課程為本的測驗，及其他可資運用的實作評量工具，以便補州標準化測驗之不足。
8. 為學校層次提供財力和其他的資源，包括專門技術的支援。
9. 定期評估學區制訂的課程。

（三）學校層次

1. 以學區的課程願景為依據，擬定高品質的學校課程之願景。
2. 補學區所制訂的教育目的之不足。
3. 擬定各該學校的學習課程。
4. 編定以學習為本的功課表。
5. 決定課程統整作法的性質和程度。
6. 定期監看與協助課程實施的情況。

（四）班級層次

1. 擬定全年的教學活動行事曆。
2. 擬定各單元的計畫。
3. 充實課程與補救教學。
4. 定期進行課程評鑑。

九、歐用生的課程決定層次

歐用生（民 78）綜合 Goodlad、Eisner 及 Saylor 與 Alexander 的說法，參考我國的實情，將課程決定分為四個層次：

（一） 國家層次

指中央教育部在課程設計上的決定權。有些國家的課程決定權力較集中於中央政府，如我國及法國；有些國家的中央政府則較不積極參與，例如美國等。我國國家層次在課程決策上之影響力較大，教育部頒佈中小學學校課程標準，詳細規定教學科目、教學時數及教學大綱，教科書過去也由教育部統一編訂，供學校使用。

（二） 地方層次

指縣市教育局的課程決定權力。依據教育部頒佈之課程標準，擬訂適應地方需要的執行方針、實施要點，督導地方執行，並舉辦教師在職進修、各類課程研習會、研討會及觀摩教學等。

（三） 學校層次

這是以學校為基礎之課程設計工作。由學區內的家長、教師、學生及學校行政人員，經由共同討論、計畫、試驗及評鑑的過程，發展每個特定學校的學生課程策略。

（四） 班級層次

此一層次指教師對課程標準、教材的詮釋、選擇及實施。這一部份在我國往往被忽視，課程設計者往往假定一旦課程設計完成，教師勢必毫無條件的加以接受，教師只是被動的接受者。結果新課程雖然十分完美，也只是徒具虛名，無法落實於教室的教學之中。

十、黃炳煌的課程決定層次

黃炳煌（民 79）在「開放社會的課程設計及教科用書制度」一文中將課程決定劃分為四個層次：

（一） 政策層次

凡是攸關課程決定上的重大事項，如：何時修訂？幅度多大？經費如何籌措？教科書係採用統編制或審定制？等，皆屬於此一層次。唯需注意的是：課程的訂定並非全屬官方的分內事。一種理想的課程

決策，應有民意代表、專業和民間團體，甚至工商業界和家長等，各方之充分參與訂定，才能達到至善之境。此一層次之工作，係由教育部主導，但仍應有各界充分之參與與加入。

(二) 專業層次

課程修訂或發展的重大政策和方針既經決定後，有關教育和學科目標、教學時數、實施原則和方法等應授權給專業人員（包括教育及課程學者、教育專業團體代表、各地區之教育和行政人員與教師代表等），依據教育理想、理論和正確的教育理念去發展課程。行政當局、黨團和利益團體可在此一層次合理表達己方意見，但卻絕不應自上施壓，橫加干預或在幕後操縱。

(三) 技術層次

各科課程大綱既經訂定後，接著便是編印教科書以及其他相關參考資料和習作簿等。這些應開放給有能力的民間出版商，依照公佈的各科課程標準，自行聘請學科專家、中小學之優秀教師、美工和媒體人員參與編撰和設計，經主管單位審核通過後，即可自行訂定合理價格，自行對外銷售。政府對此應採取放手政策，原則上由市場機能去自行調整供需情形和價格。

(四) 消費者層次

教科書之編印和推銷固然可歸由書商處理，但究竟要採用哪家之版本，卻是各校、教師、家長和學生之事，對此，原則上教育當局也不應越俎代庖強作統一規定。

十一、黃政傑的課程設計層次

黃政傑(民 79)認為課程是個非常複雜的實體，課程設計過程中，包含了一連串決定，這不是一個人能單獨明智地作成的，而須分散在不同的機構或團體去做。我國在課程設計可分為五個層次：教育部及相關機構、省市及縣市教育行政機構、學校、教師及學生。

（一） 教育部及相關機構

教育部負責各級各類學校的課程決策及設計中小學正式課程綱要，並成立相關機構如國立教育研究院、各類課程發展中心，來參與各類課程的決策。

（二） 省市及縣市教育行政機構

在課程上的責任主要是協助及督導學校的執行。

（三） 學校

學校均有其特殊條件存在，必須把學校當作一個課程設計或發展的中心，來發展符合學校自身狀況和需要的課程。

（四） 教師

教師在教學之前，已有許多外界的限制，在此限制之下，他要與同年級教師或同科目教師，一起設計教學科目的目標、內容、活動和評鑑方法，以達成必要的一致性。

（五） 學生

學生層次一向比較受到忽視，教育人員經常忽視了學生的課程設計能力和課程控制力量，因而課程設計的組織中並不將學生納入，這是錯誤的做法。當學生拒絕學習時，任何學生之外的設計，是很難促使學生進行學習的。因此課程設計時，學生的參與是很重要的。

由上述可知課程決定發生在各個層次，課程決定的層次代表課程決定的權力機關。從上述的分析結果可知，一般所論及課程決定的層次大都採用教育體制或行政階層結構，以美國為例：劃分為學生個人、個別教師、教學團體、學校層次、地方學區層次、州層次、區域層次、國家層次乃至於國際層次等，其劃分方法十分詳盡；而國內的劃分大都為：國家層次（中央教育部）、地方層次（縣市教育局）、學校層次、教師層次、學生層次等。

我國科技大學在課程方面，學校有相當的自主權，且目前教育政策在課程上強調學校本位的課程發展，學校應成為課程改革的重心，

學校層次的課程決定，確實是值得關心探究的一個重要層面，亦即我國科技大學所論及課程決定的層次係以學校層次的課程決定為主。

第五節 學校課程決定的影響因素

學校是教育改革的基點，而學校課程決定就是教育改革的內在機制之一。學校課程決定是以學校自發活動或學校課程需求為基礎的決定過程，在此過程當中，透過中央、地方和學校三者的權力與責任之再分配，賦予學校教育人員相當權利和義務，主動自主而負責地去規劃設計、實施和評鑑學校課程。本節針對國內外學者在有關學校課程決定的影響因素之看法分述如后。

一、OECD（1989）提出學校本位課程發展必須先改變學校文化，其中包括五個關鍵領域：

- （一）教師期望學生達成的課程。
- （二）教師的角色。
- （三）學生組織。
- （四）評量、獎勵及視導的系統。
- （五）資源。

不論是從那個角度切入來分析這些影響因素，都顯示各項因素是相互影響的，彼此存有互動、互補的關係。

二、Harrison（1981）認為學校課程發展的脈絡可由下列五個元素交織而成：

- （一）外在環境系統。
- （二）學校系統。
- （三）課程系統。
- （四）資源系統。
- （五）人際關係因素。

學校課程發展的脈絡是由內外互動之元素所交織而成的，學校課程的發展需從情境分析開始，顯示課程系統的發展受到學校內外各項條件的影響。

三、Marsh 等人（1990）在分析各國的學校本位課程個案研究之後，認為以下九項是學校進行課程決定需要仔細考量的因素：

- （一）參與者的動機。
- （二）對創新途徑的興趣。
- （三）控制權。
- （四）責任與擁有感。
- （五）活動的類型或規模。
- （六）學校氣氛。
- （七）領導類型。
- （八）時間及資源。
- （九）外在的倡導與支持。

學校本位課程發展重要的精神是展現其課程發展的自主性，現階段學校課程發展實際上受到教師條件、學校系統、大社會環境等因素的影響，這些範疇之中仍有許多細項，而這些範疇的各項因素皆交織在課程發展的動態過程中，彼此交互影響。

四、莫禮時（1998）在《香港學校課程的探討》一書中指出，學校課程決定及影響的來源主要有下列五項：

- （一）中央政府。
- （二）課本出版社。
- （三）學校。
- （四）教師。

(五) 家長。

此外，如大學的學者、課程專家、出版商、教師團體及改革的使用者均會對課程決定產生影響。

五、Ornstein & Hunkins (1998) 認為學校課程發展活動主要影響者有下列六者：

(一) 教師。

(二) 學生。

(三) 社區人士。

(四) 學生之父母親。

(五) 教育專業人士。

(六) 學者專家。

分析課程決定過程時需要考慮到誰來參與學校課程決定及其影響，然後把關注焦點放在不同的人士對課程決定所可能產生的影響。

六、Vidovich 等人(2003)在新加坡課程政策發展個案研究一文中，認為影響學校課程變化的主要因素有：

(一) 全球影響因素。

(二) 國家教育政策因素。

(三) 地區影響因素。

影響學校課程變化的外在因素眾多，舉凡經濟、政治、社會的力量均會對課程產生重大的影響，因為它們幫助決定甚麼應該包括在課程之內。

七、黃政傑（民 80）曾歸納課程學者的研究，提出影響課程實施成敗的因素有下列五方面：

（一）使用者（教師）本身的因素

教師和學生是課程的實際使用者，這裡所謂使用者，主要是指課程實施的最基層人員「教師」，任何課程決定最後一定要交到教育的最前線：教室，一定要獲得教師的支持與合作，否則將前功盡棄。教師雖然處於教育階層體制的最基層，但他們的教學是相當自主的。部分學校教師對於課程改革的實施，可能缺乏強烈動機，或有不安全感，另外教師能力和時間都是有關的影響因素。

（二）課程因素

對於所設計的課程是否足夠完美，能否發揮預期作用，仍無法十足地判斷；另外課程的明確性亦頗重要，若課程本身不夠明確，將造成使用者的混淆，增加其挫折感，從而產生實施不完全的現象。此外課程本身具有複雜性，所謂複雜性關聯到課程革新的範圍與深度，如果內容的更新不是部分而是全面的，教師便較難接受，且新知識的學習，單憑短期在職進修，也不易完全吸收，在教學上使用，便困難重重。

課程的複雜性，不單由內容層面觀察，有些課程革新包含了教育哲學觀的改變，例如由教師中心轉變為學生中心，有些又包括了教學方法、師生關係、學校組織、行政措施等項目的革新，其複雜度更高。

（三）實施策略的因素

實施策略的因素，包含在職進修、資源支持、參與決定、給予回饋四方面，這些都是引介和執行課程革新的方法。課程實施的成敗，有賴於使用者再社會化過程的實際效果。

（四）實施機構的因素

係指課程實施的學校而言，其影響因素包括學校氣氛、學校領導、

學校環境、學校特質等因素。學校階層組織的領導人員，應該設法了解學校氣氛及其形成因素，有的學校充滿活力、士氣很高，對於任何課程革新充滿好奇，願意花時間去了解與嘗試，這種學校氣氛易於實施各項課程決定；而就課程採用的決定來看，學校領導者是否讓教師提供意見或參與決定，都會影響實施的士氣；此外學校領導者在精神上應重視課程實施工作且不斷表示關注與鼓勵，在物質環境上如空間、材料、設備等問題應予以學校行政的配合；而學校的性質、歷史，社區環境，教師性別、年齡、學經歷、任教科別、家庭狀況，學生智力、成就、性別、社經地位，社區人士參與等，都可能影響課程的實施。

（五）大社會環境的因素

係指學校外的機構，大的社會政治單位對課程的衝擊常是全面性的，特別是中央政府提供的改革，都是各方矚目焦點，這種課程革新，常只是形成一股運動，未能根深蒂固地結合於學校正式課程中。

八、張嘉育（民 88）認為學校本位課程發展的影響因素有下列三項：

（一）教師個人的因素

1. 教師的認同、意願與知能。
2. 教師的時間與負荷。

（二）學校本身的因素

1. 課程領導、學校組織結構與氣氛。
2. 經費、資源、諮詢服務等支援系統。
3. 教師流動。
4. 學校規模。

（三）學校外部的因素

1. 國家整體政策。

2. 社會整體環境。

九、簡良平（民 90）認為影響學校自主發展課程相關因素有下列四項：

（一）課程發展機制的因素

1. 學校願景與核心價值。
2. 成立課程發展委員會。
3. 課程發展活動宣導與推廣。
4. 課程實施與評鑑。

（二）教師條件的因素

1. 教師意願
2. 教師能力。
3. 教師負擔。
4. 教師間默契。
5. 教師文化。

（三）學校系統的因素

1. 組織結構。
2. 學校領導類型。
3. 資源系統。
4. 學校文化。

（四）大社會環境的因素

1. 政策的改變。
2. 科層體制的因素。
3. 影響學校的社會文化因素。

十、蔡清田（民 91）分析學校課程發展的影響因素，可從情境探討外在及內在兩方面的因素進行，如表 2-4 所示。

表 2-4 學校課程發展情境分析的考慮因素

外 在 因 素	內 在 因 素
1.社會的變遷及其趨勢	1.學生性向、能力、動機、價值觀及需要
2.家長、雇主和工會的期望和要求	2.教師價值觀、態度、技能、經驗、知識
3.社區的假定事項和價值標準	3.學校性格和政治結構
4.學科或教材性質的改變	4.物質資源和財源
5.教師支援制度的服務	5.現行課程的問題和缺點
6.教育制度的要素和挑戰	
7.流入學校的社會資源	

（資料來源：蔡清田，民 91，頁 46）

十一、此外，蔡清田（民 91）認為學校課程發展委員會應分析下列因素對學校課程發展的影響：

- （一） 官方政策對學校課程發展的要求。
- （二） 社會變遷對學校課程發展的衝擊。
- （三） 學科知識演進對學校課程發展的影響。
- （四） 學生特質對學校課程的需求。
- （五） 地方文化與社區特性對學校課程發展的可能影響。
- （六） 師資特色、學校組織文化、設備資源等對學校課程發展的可能影響。

課程計畫是全校總體課程慎思和決定的呈現，是學校教育的一種承諾、一種企圖、一種理想，是學校課程發展的藍圖，引導課程發展的行動及方向。因此建構學校課程計畫必須有宏觀的思維，舉凡各種可能影響課程發展與執行的相關因素，必須全盤納入考量，作為學校課程規劃和發展的指南。依據 Hicks（1972）指出，影響課程決定的

因素如圖 2-6 所示。課程決定的歷程中，學校組織和行政、課程領導、學校教師的角色、行政團隊的角色等所有學校中的人、事、物，都是我們進行課程規劃的思維依據。

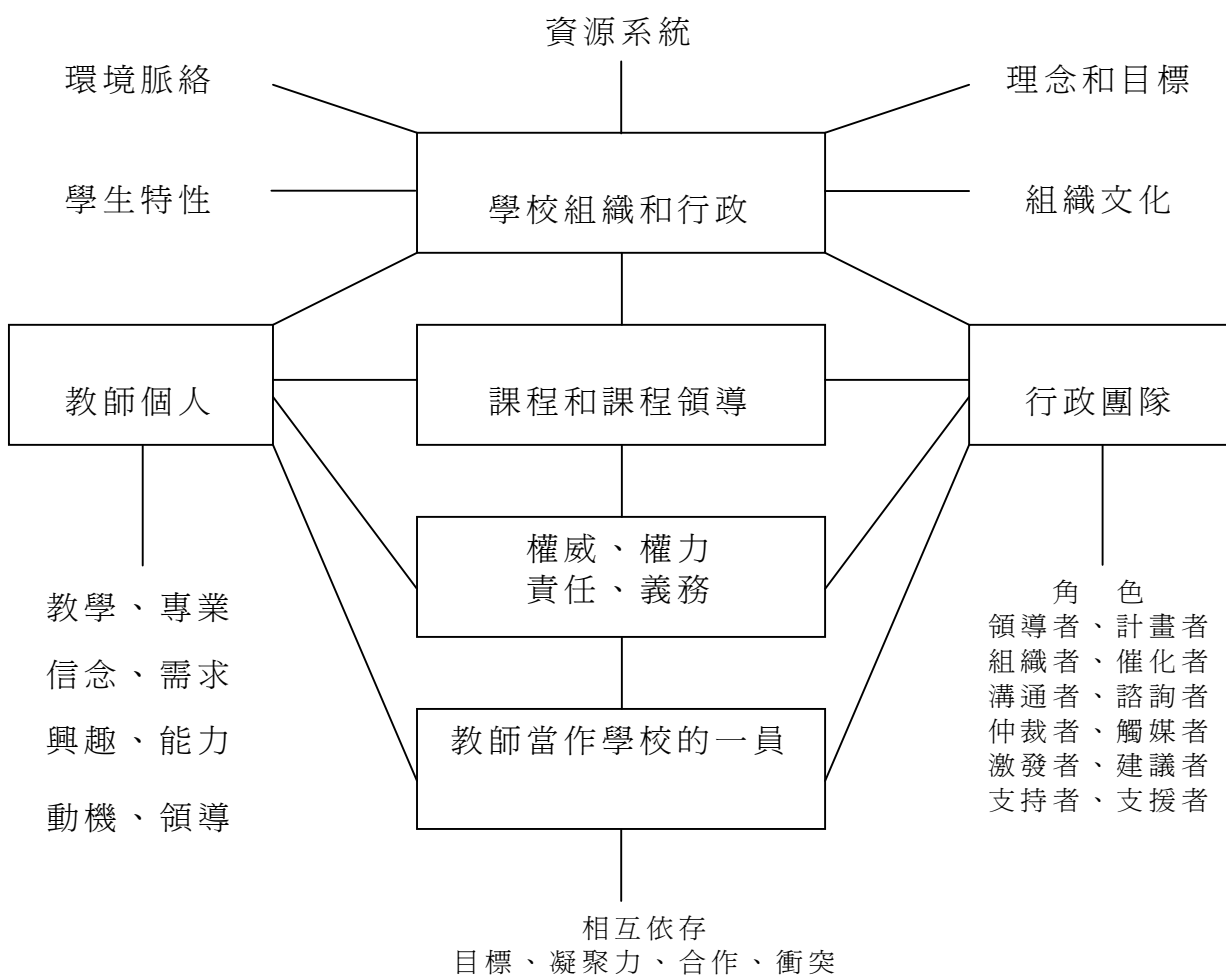


圖 2-6 學校層級課程決定相關因素

(資料來源：陳錦蓮，民 92，頁 24)

由上敘述可以得知，學校在從事課程決定時，乃是多種影響因素相互激盪匯合而成，這些影響因素包括了：與學校系統有關的學校文化、學校氣氛、學校領導類型、組織結構、學校規模、設備資源等；與教師本身有關的教師特質、教師能力、教師文化、教師意願等；與學生有關的學生特質、學生成就等；與大社會環境有關的國家政策、社會變遷、地方文化等因素。本研究係針對科技大學課程決定進行探討，其影響因素擬從較具體的學校層面、教師層面、課程層面等三個

層面來探討分析學校課程決定的影響因素：

一、學校層面

學校基本條件、學校課程決定面臨挑戰。

二、教師層面

師資結構、教師參與課程發展經驗。

三、課程層面

學校課程發展現況、各院系課程結構。

為達成教育目的或解決學校教育問題，以學校為主體，由學校成員所主導進行的學校課程決定，不只是一種教育革新的技術，而且涉及社會價值與學校文化的革新，必須要有周密的配套措施，注意人員、組織、政治、社會、文化環境等因素，重視學校共同願景、教師專業合作、學校組織發展等配套措施，才能有效促進學校整體課程經營，提升教學品質（蔡清田，民 92b）。

第六節 學校課程決定的模式

課程決定的過程基本上就是一種權力分配的過程，若從課程決定權力運作方向及高等教育學術行政的管理模式觀之，學校課程決定的模式大略可分為：由上而下的課程決定模式、由下而上的課程決定模式及以學校為基礎的課程決定模式等三種模式（詹惠雪，民 88；游淑燕，民 82；Dill，1992；莫禮時，1998）。

一、由上而下的課程決定模式

亦稱為行政模式、權威模式、命令模式或科層模式，是一種由上而下的課程決定型態，依賴著階層制度和規則，要求成員彼此分工合作，這高度中央集權的課程決定過程，是由一系列賦予政府高度法定權力的法令所支持或反映出來。這種由中央控制的課程決定過程，受到很多批評，其主要問題在於它不能很成功地改變已實施的課程，同時，它似乎是把教師當作執行指示的技術人員，非課程決定的專業人員。其主要優點及缺點分敘如下（游淑燕，民 82；莫禮時，1998）：

（一）優點

1. 具時效性，可在計畫時間內決定課程內容。
2. 可得到行政上及經費上的支援與協助。
3. 學生接受共同課程，可減少校際差異及課程銜接的困擾。
4. 由於課程不會無預期的變動，可保證實施一段時間的連續性。
5. 容許一群專家去發展課程。
6. 課程設計可以配合國家發展與社會現況的要求。

（二）缺點

1. 偏重階層體制，較不符合民主化的原則。
2. 課程決定強調標準化，不一定適合個別的教學情境。
3. 教師缺乏全面積極參與，對課程缺乏認同感。

4. 假設教師會配合政策，能把政策落實。
5. 課程設計與實施分離，容易導致課程實施時理想與實際上有差距。
6. 許多時候只著重課程變革的意向，而忽略規劃被實施的程度。

二、由下而上的課程決定模式

亦稱為草根模式、倒轉模式或同僚模式，是一種由下而上的課程決定型態，課程決定和計畫係由課程實施者（教師）自己來決定，教師們相互合作和設計新的課程計畫，因此具有強烈的草根性，其主要優點及缺點分敘如下（詹惠雪，民 88；游淑燕，民 82）：

（一）優點

1. 運用民主化的方式從事課程決定，具有強烈的使用者取向。
2. 課程自主性大，合乎社區地方需求。
3. 採用民主方式，容易取得共識。
4. 課程能夠適合教學情境。
5. 教師親自參與課程決定，有發自內心的滿足感，容易落實執行。

（二）缺點

1. 課程決定需要有專業知識，然而教師未必能具有足夠的專業，所以其決定未必是最有效的。
2. 若缺乏行政上的支援及配合措施，將使課程實施大打折扣。
3. 參與者的適當角色和功能不夠明確化。
4. 常是以針對某個特定學校或班級的特定課程問題為主。

三、以學校為基礎的課程決定模式

以學校為基礎的課程決定模式，其課程決定權主要在學校與社區，中央單位將實權交付地方學校，即採授權及地方分權的方式，學校人員願意參與課程決定，具有診斷學生需求以作為課程決定參考的

基本知能，學校能提供充分的支持，建立支持性的組織結構。其主要優點及缺點如下（Hawthorne，1990；游淑燕，民 82）：

（一）優點

1. 課程決定是一項持續不斷的動態歷程，以學校為基礎的課程決定將有助於學校課程的革新，且依實際狀況不斷的修正改善。
2. 以學校為基礎的課程決定，有助於教師、學生及社區人士共同參與決定課程。
3. 每一個學校都是一個獨立的實體，課程能反應各個學校的獨特情形，使各校具有不同的特色。
4. 教師參與課程決定可以減少外在環境對學校課程的干預，促進學校中的溝通及凝聚力。
5. 透過教師參與學校課程決定，可提升教師的專業地位、提高教師的工作滿意度及對課程實施的認同感。
6. 教師參與學校課程決定可以促進反省性思考，在合作情況下教師可以接觸更多的新知，合作地面對問題，並從了解工作及複雜的人事中學習許多相關知能。
7. 以學校為基礎的課程決定更具機動性及彈性，在課程實施中更能充分運用學校人力及物質資源。

（二）缺點

1. 以學校為本的課程決定方式，並不一定表示教師有更大的決策參與，有時個別學校的運作方式是非常官僚和集權的，行政主管可以在沒有諮詢任何教師的情況下作出課程的重要決定。
2. 由於各校資源不同，各校的課程就會產生差異，增加各校教育的不公平，對處於不利地位學校的學生產生不利的影響，造成學生的被迫流動。
3. 由於課程乃是由學校團體決定下產生的，若個別教師即使不支持學校的決定仍必須服從，因此個別教師之課程自主性有受侵

犯之虞。

4. 學校需投入更多的人力、物力及財力之支援。
5. 教師需投入更多的時間及精力，教師工作負荷較重。
6. 以學校為基礎的課程決定較難有效掌握各校績效。

目前在推動的技職體系學校本位課程發展、系科課程與教學發展機制，均為強調以學校為基礎的課程決定模式。學校課程的發展最基本的精神就是學校自主發展課程，是學校實務工作者體認到有必要針對學校條件發展特殊的課程，乃著手規劃、實施與評鑑課程。除了從政策層面取得發展課程權力的合理自由之外，並充分發揮學校的「自主性」，由學校成員主動蒐集資料、討論、設計、規劃課程與教學。

目前規劃課程活動的理念與做法、教師的條件、學校系統、大社會環境因素，都是課程規劃者需考量的因素，都在課程決定的運作中發揮影響力。做決定是動態的過程，團體互動的氣氛、成員的默契、討論的方式、專業的提升、做決定的型態、領導者的意向等等，都交織地出現於課程決定情境。

學校課程決定與課程實踐因素密切相關，就課程的發展言，必須考量課程內涵的複雜性與潛在課程的意義。再者，在課程實施方面著重與教學的關係。就課程內容而言，教授的內容與教學的方法必須相容，而且兩者之間有相互決定的關係存在，教學不能不考量課程的基本元素。學校課程決定包含學校層級與教室層級的課程決定，教師是主要決定者，他們可以具體考量學生學習的需求事項。

課程決定的意義在於課程決定者規劃課程中所做的相關抉擇，其過程涉及「誰」來做課程決定、以何種方式進行課程決定、做了哪些課程決定等等，即包括人、事、物等條件交織而成的社會與教育事務。課程決定者受到內、外在各種勢力妥協的影響做

成決定，而這些勢力都值得審視與關注。

學校課程決定的內容在轉化課程政策，並受到社會觀點、制度規範、學術理念的影響。學校成員形成課程的目標共識，並以具體措施推動規劃課程與教學內容、活動、評鑑等等，以提升學生的學習品質。

總結言之，課程決定是課程發展中的各種判斷與抉擇，其過程涉及誰在做決定、受到那些勢力的影響、決定了什麼等等。因此，探討課程決定的基礎除了課程理論取向之外，還必須了解課程決定的意涵、種類、層次、各項影響因素及運作模式等，以了解學校課程決定權責的轉變及定位。

學校角色不同以往的轉變在於可以「學校為本」發展課程，因此重視學校的發展條件，本研究擬透過學校課程決定的調查研究，落實探討其優劣得失。本章首先整理課程決定理論相關研究，歸納出影響學校課程決定的相關因素及運作模式，將有助於科技大學課程決定時之實踐。

