

第 壹 篇

幼稚園 課程理論與課程設計

本篇導覽

- 第 1 章 幼兒教育課程之學術造型
- 第 2 章 幼兒教育課程之學理基礎
- 第 3 章 幼兒教育課程模式之理論發展
- 第 4 章 幼兒教育思想家課程與教學之主張

第一章

幼兒教育課程之 學術造型

試題預測分析

1. 本章即在說明課程之基本定義與概念。
2. 並以基礎概念引申出課程的豐富面貌。
3. 各種課程定義背後之哲學隱喻必需釐清。
4. Goodlad之課程層次可說是熱門考題。幾乎年年必考，各位準教師們不可不慎。
5. 此章為對課程概念的基本討論，各位準教師們宜有基本的認識，深入淺出地閱讀。
6. 本章重要性：★★★

綱要導覽

課程之豐富面貌

- (一)定義與概念
 - 1. Goodlad 課程層次
 - 2. 五種課程定義
- (二)課程即科目
 - 1. 意義
 - 2. 功能
 - 3. 優點
 - 4. 限制
- (三)課程即經驗
 - 1. 意義
 - 2. 課程觀點
 - 3. 功能
 - 4. 限制
 - 5. 九年一貫的經驗課程
- (四)課程即計畫
 - 1. 意義
 - 2. 課程觀點
 - 3. 功能
 - 4. 限制
- (五)課程即目標
 - 1. 意義
 - 2. 教育方法
 - 3. 課程設計
 - 4. 課程觀點
 - 5. 課程選擇
 - 6. 課程組織
 - 7. 課程評鑑
 - 8. 課程即目標
 - (1)九一課程目標
 - (2)美：目標 2000
 - 9. 功能
 - 10. 特色
 - 11. 限制
- (六)課程即研究假設
 - 1. 理論背景
 - 2. 課程假定
 - 3. 課程觀點
 - 4. 課程意義
 - 5. 課程功能
 - 6. 課程應用
 - 7. 限制

重點突破**第一節 課程定義與概念****(一)課程一詞簡介**

1. 在中國：在中國「課程」一詞始見於唐宋之間，唐·孔穎達《詩經·小雅》、宋·朱熹《朱子全書·論學》中提及課程，朱子雖仍未對課程作下定義，但意思還是清楚的，即指功課及其進度和過程。這與我們現在許多人對課程的理解基本相似。
2. 在西方：在英語世界，課程（curriculum）一詞最早出現在英國教育家斯賓塞（H. Spencer）〈什麼知識最有價值？〉（1895）一文中。它是由拉丁語「currere」一詞衍生出來的，意為「跑道」（race-course）。根據這個詞源，最常見的課程定義是「學習的進程」（course of study），簡稱學程。
3. 綜合而言：然而，值得注意的是「currere」的名詞意為「跑道」，重點在「道」是事先預定的。於此，引申出一種固定，傳統的課程體系。而「currere」之動詞意謂「奔跑」的意思，重點在「跑」，是一種「動」的狀態。如此，著眼點即在個體自己經驗的認識上。由於每個人都是根據自己以往的經驗來認識事物的，因此每個人的認識都有其獨特性。於此，課程是一個對自己經驗之重新認識是為一種「動態」、「無預期經驗」之課程。由此，就會得出一種完全不同的課程理論和實踐。

可見，甚至連選擇課程的哪一個詞根，也反映了兩種不同的課程思想，從而導致不同的課程實踐，而有不同之課程定義。

(二)課程定義之方式

1. 首先：每一種課程定義，就像課程之問題一樣，都是在特定歷史時期，特定社會條件下出現的。
2. 再者：任何課程定義都涉及知識或認識之性質。課程目標應是靈活的，顧及不同學生的需要。課程重點應放在能獨立學習的程序上，而非學科內容。
3. 再次者：課程應注意一個問題，它應把重點放在結果或產品上，還是放在過程或程序上，抑或放在兩者的整合上。
4. 最後為課程定義的層次問題：事實上，不同的課程定義，有時是指在不同層次上起作用的課程。（施良方，民88）

(三)課程之二大區別觀點

課程定義目前各觀點論述眾多、無唯一定義，但可區分為二大觀點。

課程觀點	課程定義	課程內容
教師中心本位	課程、學科	預期之學習
學生中心本位	學生所得之經驗	未預期之學習

所涉之課程哲學代表	課程內容
P. H. Hirst 分析哲學之博雅課程	傳統課程
Dewey 進步主義教育哲學	動態課程

(四)J. I. Goodlad 課程層次

1. 理念課程（ideal curriculum）：政府國家之課程新方向。即指由一些研究機構、學術團體和課程專家提出應該開設的課程。例如現在有人提議在中學開設性教育或健康教育的課程，並從理論和實踐的角度論證其必要性，就屬於理想的課程。這種課程的影響取決於是否被官方所採納。
2. 正式課程（formal curriculum）：州政府，地方教育局核准之課程方案、政策、標準。即指由教育行政部門規定的課程計畫、課程標準和教材，也就是列入學校課程表中的課程。許多人理解的課程就是這類課程。
3. 知覺課程（perceived curriculum）：教師對正式課程之知覺到的課程。即指任課老師所領會的課程。由於不同教師對正式課程會有各種理解和解釋的方法，因此教師會對課程實際上是什麼或應該是什麼的領會，與正式的課程之間會有一定的距離，從而減弱正式課程某些預期的影響。
4. 運作課程（operational curriculum）：教師在教室實際執行之課程。即指在課堂上實際實施的課程。觀察和研究顯示，教師領會的課程，與他們實際實施的課程之間，會有一定的差距，因為教師要根據學生的反應隨時進行調整。
5. 經驗課程（experienced curriculum）：學生實際學習的經驗之課程。即指學生實際經驗到的實際內容。因為每個學生對事物都有自己特定的理解，兩個學生聽同一門課，會有不同的體驗或學習經驗。

(五)五種典型之課程定義

幾種典型之課程定義（後文分節詳述）：（黃光雄，蔡清田，民88）

1. 課程即科目。
2. 課程即經驗。
3. 課程即計畫。
4. 課程即目標。
5. 課程即研究假設。

第二節 課程即科目

壹 意義說明

- (一)即把課程視為一學習科目，科目通常指學校教學科目，相當於課程學者 Goodlad 之「知覺課程」。
- (二)「課程」的範圍是指學習領域的科目知識結構，知識內容或學科教材綱要。
- (三)可選取學科精粹作學習內容，以訓練學生心理官能。
- (四)教育目標——使學生追求學科真理智慧，以傳承鞏固學科知識。

貳 功能面向

- (一)科目本位之課程理論取向，與精粹主義之課程意識型態密切相關。
- (二)關切課程內容如何被形成陳述？認為「學科知識就是力量」。
- (三)教育行政當局在規劃、監督與管理課程方面，也較方便與明確，有一致而標準的規範。
- (四)科目間有明確的劃分，例如「通識科目」、「專門科目」、「職業科目」、「選修科目」。

參 優點與優勢

(一)學科內容方面

將科目之間，學習領域之間做一清楚的區分，例如「語文課程」或「數學課程」或「社會課程」或「藝能課程」等等。

(二)課程評鑑方面

強調課程必須忠實反應學科知識本質。

1. 學科評鑑方面：學科知識內容，課程材料。
2. 學生評鑑方面：學生對知識之習得與了解。

肆 缺點與限制

1. 忽略學生主觀之創造力，不鼓勵學生主動建構，學生為被動學習。
2. 忽視教學過程之動態因素，成為教師中心的單向灌輸。
3. 課程流於學科本位、教材本位。
4. 未能包括課外活動、學校生活經驗，只注意學科內容之權威性，不重視學生學習上之個別差異。
5. 「課程內容」與「教育課程」截然劃分是不恰當的。此種定義容易將「課程」淪為「學科本位」、「教材本位」，忽略了教育過程之動態因素。也忽略涉及課程設計的工作，如教學策略、順序程序、引起動機的方法、內

容的詮釋等。

6. 容易忽視學生在學習活動中所獲得之實際經驗、師生互動以及潛在課程的影響，甚至漠視師生情意創作力表現和教師個人成長等。
7. 「課程即科目」之定義，未能包括課外活動和學校生活的經驗，只注意學科內容的知識權威性，而忽視如何顧及學生之個別差異。
8. 此外，課程改革難以落實，較少注意課程實施的實際情況和教育動態，以致教學環境如學校組織、教師態度、社區觀點等未能充分改變，以配合課程改革之運作。（黃光雄，蔡清田，民 88）

第三節 課程即經驗

壹 意義說明

- (一)是學習者與學習內容、教學環境交互作用所得之經驗課程。
- (二)重視學習者個別的學習經驗及其所產生之學習歷程與學習結果。其課程之基本假設是以學生為學習的中心，主張學校課程應該適應個別學生，而非學生適應學校課程。

貳 課程觀點

- (一)此種課程觀點強調學生的學習動機是內發而非外塑，主張學校課程應該符合學生認知、技能及情意發展階段。
- (二)注重學生的學習過程，特別強調學生在學習過程中的認知、技能、情意等方面之發展，重視學習活動對學生個人的教育意義。
- (三)強調動機是內發而非外塑，因此重視課程從學生生活經驗著手。

參 功能面向

- (一)「課程即經驗」之課程定義較為寬廣，重視正式課程、非正式課程、潛在課程，以及其他經指導、未經指導之學生學習經驗。

依課程結構，課程則包括顯著課程（explicit curriculum）、潛在課程（hidden curriculum）與懸缺課程（null curriculum）或空無課程（null curriculum）等三種類型（黃光雄，民 86）：

1. 顯著課程：「顯著課程」係指學校及教師所規劃和提供的知識和經驗。通常「顯著課程」同時包括看得到的「正式課程」（formal curriculum），例如學校所規劃而明列於科目表的學習科目；以及「正式課程」之外的「非正式課程」（informal curriculum），例如學校所規劃的運動會、教學參觀等學習活動。
2. 潛在課程：「潛在課程」則是指學校物質、社會及認知等環境所形成的學

生非預期的學習結果，換言之，「潛在課程」乃指不明顯、不易察覺的課程，學生可能經由學校環境中人事物的互動過程，而學習到的內容或經驗。

3. 懸缺課程或空無課程：「懸缺課程」或「空無課程」是指學校應教，但卻沒有教的學習內容，例如開放心胸、包容異己、熱愛藝術、環保意識、民生素養、批判反省、愛心耐心、處理衝突之知能等。因此，進行課程設計時，宜同時考量顯著課程和潛在課程，較能達到學校的目標。

(二)多元學習利於學習者均衡發展，強調個別差異尊重學習者個人主體性，重視學生平等參與學習機會，兼重目標與學習過程。

(三)具經驗主義意識型態與色彩，而且與課程設計的經驗主題之理論取向關係密切。

肆 II 缺點與限制

(一)因「課程即經驗」暗示學校情境中存在許多不同課程，而課程之模糊定義觀點，使課程意義引起混淆，不能明確區分正規課程、非正規課程。

(二)雖重視學生興趣需求，但未必可對學生有充分之教育指導（原因在於師生之間理想對話情境不易產生）。

(三)較少注意社會需求，忽略社會文化對課程之影響，低估課程與社會之互動關係。

(四)難有整體客觀評鑑之標準，教師與學生易趨易避難，流於軟式教育。

(五)重個別差異但實踐不易（對話不易）（教師負擔大，難與學生個別對話）。

(六)「課程即經驗」之定義模糊，易使課程混淆不清。特別是如果課程是學校生活中的學生學習經驗，則任何一個課程研究人員或學校老師皆無法掌握課程全貌，更難以完全釐清其真相。

(七)對「潛在課程」、「非正式課程」、「非指導性課程」難以明確掌握及界定，由於這種學生學習經驗的課程定義範圍太廣闊，使課程研究造成高度的教育挑戰。（黃光雄，蔡清田，民 88）

伍 II 幼兒的經驗課程

(一)綜合活動學習領域的課程內涵與教材編選

過去的課程偏向於強調教學計畫的內容，是為「工學模式」之套裝課程。而現在的課程專家則以整個學習的情境來界定課程，課程的主體是學生與教師，以及互動之情境。綜合活動學習領域所強調正是這種以學生為主體，以生活經驗為重心的課程設計，期望幼兒「擁有帶得走的能力，而不是揹不動的書包」。因此在編選課程與教材時，教師除了要理解什麼是

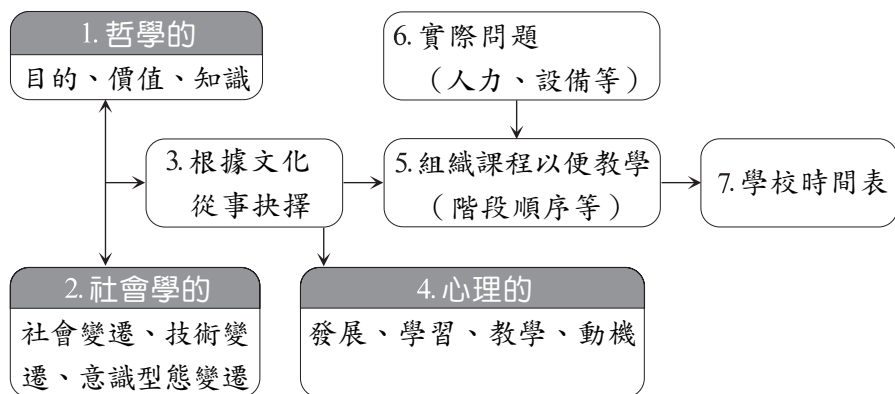
綜合活動學習領域，了解教學實際情境，更要思考自己的課程觀，才能把握正確的課程方向。

(二)「綜合活動學習領域」之意涵

1. 根據教育部（民90）九年一貫課程暫行綱要領域的說明指出，「綜合活動」學習領域之「綜合」是指萬事萬物中自然涵融的各類知識，「活動」則指兼具心智與行為運作的活動。其範圍包含各項能夠引導學習者進行實踐、體驗與省思，並能驗證與應用所知的活動。
2. 為什麼要進行綜合活動學習領域？要如何決定綜合活動學習領域的課程目標？要提供學習哪些教育經驗才能達成目標呢？這些教育經驗要如何有效的組織呢？如何確定所訂的課程目標已經達成呢？種種課程設計的問題均有待教師進行專業的課程決定。

(三)「綜合活動學習領域」的課程目標

1. 實踐體驗所知：學習者透過活動中的實踐，直接體驗並獲取即時反饋信息，從過程中應用所知，增進對自己的了解。
2. 省思個人意義：學習者在活動中，有從容的表達並省思自己的體驗與意義之時間和機會。
3. 擴展學習經驗：學習者以多種感官體驗世界，提供開放、多面的學習環境。
4. 鼓勵多元與尊重：讓學習者發展、發掘分享屬於自己的意義，尊重他人的體驗，並同時鼓勵參與社會，擔負起自己的責任。



圖一 Lawton 的課程設計流程圖

(四)「綜合活動學習領域」的課程內容

綜合活動學習領域的課程內涵，包括跨越兩個學習領域以上，需要連