

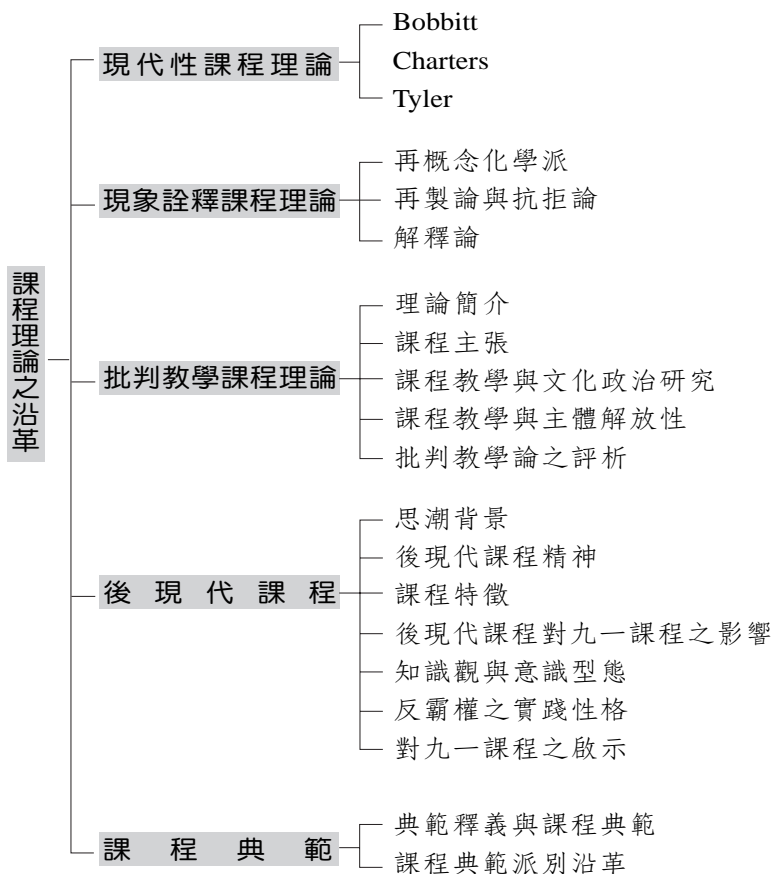
第 3 章

中等學校課程典範發展

試題預測分析

1. 本章為命題率甚高的一章，對於課程典範演進之理解，有助於分析課程設計觀念的演變，並了解九年一貫課程所依據的課程典範為何。
2. 課程典範從「現代性課程」到「現象－詮釋」、「批判取向」至「後現代取向」，各位準教師宜基本地了解：「各代表人物」、「課程主張」，並進一步深入加以評析。
3. 本章課程典範之演進也容易以「問答題」的方式加以命題，除此外，「對於九年一貫課程之啟發」則為較為靈活之考題。讀者可進一步加以練習之。
4. 於課程典範中，考試仍較為重視「後現代課程」的相關主張，各位準教師可從「邊界教育學」切入，了解其相關課程主張。
5. 於思想人物方面，則宜重視：Tyler、Pinar、Giroux、Doll 與 Slattery 等人對於課程的相關主張。
6. 本章出題指數：★★★★

綱要導覽



重點突破

第一節 現代性課程理論

一 Bobbitt (1918)

(一)課程理論建構之祖

Bobbitt 於 1918 年出版《課程》一書，將當時科學管理模式擴展到課程領域，成為系統化課程研究之第一本著作。認為課程需有效管理減少教育浪費，教育人員應是「教育的工程師」。

(二)課程隱喻

學生是「原料」，是學校「加工」的對象。為了使加工過程具有「效率」就需要有系統的規定。

(三)課程觀

教育是要使學生為成人生活作好準備，所以首先要根據對成人活動的研究來確定課程目標。課程內容是為了要達到課程目標。為了使課程科學化，必須使目標具體化。因為「科學時代要求精確性和具體性」。課程是通過對人類活動的分析而被逐漸發現。所以，課程發現者首先是對人性和人類事物的分析者，即要發現當代人類社會所需之特定能力、態度、習慣、鑑賞力和知識形式。此種方法，便是著名的「活動分析性」。(施良方，民 86)

(四)活動分析法

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，以形成課程活動分析的課程設計方法是以社會為

導向，以理想的人生活動為目的，兒童與青年的需求及各學科之內容，祇是可以用來達成目的之工具，而不是課程設計之主要考量。（黃政傑，民 80）

(五) 分析步驟

1. 對人類經驗的分析

把廣泛人類經驗分成數個領域。

2. 工作分析

把人類經驗的主要領域再進一步分解成一些更具體之活動。

3. 列出目標行為

對各種具體活動能力之明白陳述，旨在確定要達到哪些教育目標。

4. 選擇目標

由步驟 3 眾多目標中，選擇與學校教育相關而且能達到之目標，以作為課程計畫方針。

5. 制定詳細計畫

設計可達到目標之活動、經驗、課程。

(六) Bobbitt 對課程之影響

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。

● Charters

(一) 工作分析法

運用 20 世紀初，測驗與統計之工具，客觀性地調查人類活動所需能力，創制實用課程。

(二) 分析步驟

1. 蒐集樣本

例如：9500 位女性樣本。

2. 要求他們描述日常典型工作。

3. 將工作分成數個範疇，例如：照顧家庭，準備食物。

4. 將範疇當作是知識基礎，以設計成課程。

(三) Charters 對課程之影響

強調行為目標和可觀察、可測量之能力指標。

● Tyler

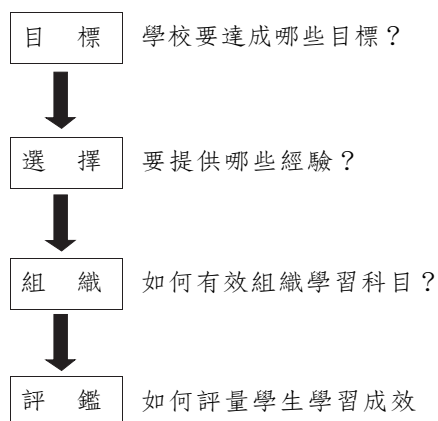
(一) 1949，Tyler 揭櫫課程是圍繞以下四主題而發展（如圖一）

1. 學校應達成哪些教育目標？

2. 要提供哪些學習經驗才能達成目標？

3. 如何有效地組織學習經驗？

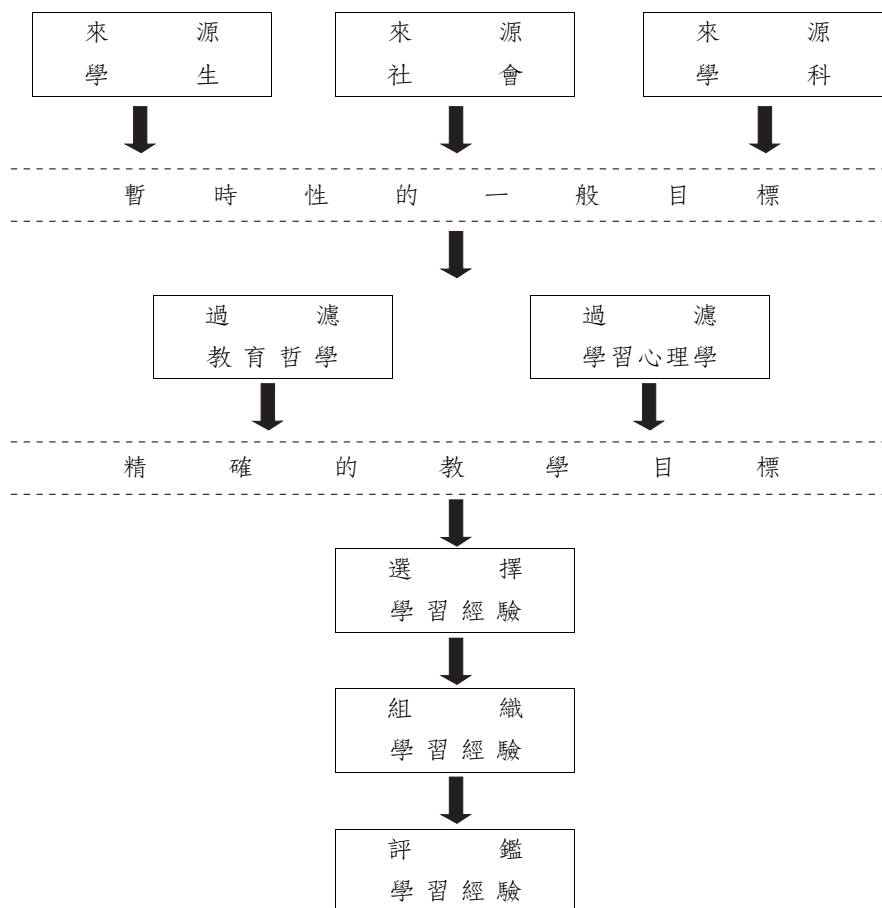
4. 如何確定這些教育目標已經達成？



圖一 泰勒模式（引自黃光雄，民 73）

(二)目標模式之理念

1. 以上四個課程問題，似乎形成一種直線型的課程設計，並明白表示課程目標的選擇，學習經驗的選擇與組織、評鑑等課程設計之重要原理原則。泰勒超越過去 Bobbitt 和 Charters 只是以例子說明之情形，而泰勒賦予課程設計系統化、規則化之實務規範。被公認為有名的泰勒原則 The Tyle Rationale（1949），用來檢視、分析課程方案。



圖二 泰勒的課程設計模式（引自黃政傑，民80）

2. 後來其他課程學者之目標導向的課程設計，都依此為參考。泰勒「目標模式」在今日仍是吾人據以處理課程發展之方式。而泰勒之後的惠勒圓環模式，柯爾綜合模式，仍未脫目標掛帥的本質。（施良方，民 86；黃光雄、蔡清田，民 88）

(三) The Tyler Rationale 之源起

Tyler 認為美國各地課程不一之情況，應由個別學校進行以學校本位草根式之課程改革，提出原理，引導學校課程發展，便是 Tyler 模式。

(四) 目標來源、目標選擇與課程組織

1. 目標來源

- (1) 第一個目標來源是「學習者本身」，考慮學生從前及未來興趣，兼顧特殊興趣與共同的普遍興趣。另一部分是評估學生個人需求，包括職業、社會公民、個人活動、生活應用、個人心智、認知基模。
- (2) 第二個目標來源是「當代校外社會生活」，包括職業要求、社會公民需求、家庭需求、文化與休閒需求。
- (3) 第三個目標來源是「學科專家的建議」，包括「系統層次目標」指國家層次課程政策、「學校課程方案層次目標」、「科目課程層次目標」、「教學層次目標」。

2. Tyler 課程組織三效標

繼續性	{	目標：學校應達成哪些教育目標？	
程序性		選擇：要提供哪些學習經驗才能達成目標？	
統整性		組織：如何有效地組織學習經驗？	
		評鑑：如何確定這些目標已達成？	

依當前社會、學科、學生擬定目標，依目標決定學習經驗，再將所選之經驗，組織整合以利教師教學，最後評鑑。

學生：個人職業、個人活動、心智。
 社會：職業、公民、家庭、文化休閒。
 哲學：兼重職業通識，追求永恆進步。
 學科專家：系統→學校→科目→教學。
 心理學：合於學生心智發展。

3. 課程目標選擇

根據所擬定之目標，選擇能夠達成目標的學習經驗，並將學校經驗加以組織，使其產生意義。具體目標（objective）是指可欲的學生行為之改變，是可先由教師或課程設計人員事前預測及規劃，以達成一套預期的學習結果（learning outcomes）。

選擇課程內容之五原則：

- (1)學習經驗提供學生實踐經驗。
- (2)讓學生由實踐中得到滿足。
- (3)教師期望之學習者反應要在能力之中。
- (4)有許多特殊經驗可達相同目標→教學多元化。
- (5)同一學習經驗會產生數種不同結果。

4. 課程組織

組織學習經驗之三效標：

- (1)繼續性：課程重要內涵以再現重複敘述（影響 Bruner 螺旋課程）。
- (2)程序性：課程垂直組織。
- (3)統整性：課程水平組織。
- (4)銜接性。（國內學者歐用生所新增）

第二節 現象詮釋課程理論

一 再概念化學派

（轉引自陳伯璋，年代不詳，課程研究的「第三勢力」——美國「再概念化」學派課程理論的評介）

(一)背景

西方世界在 1960 年後期，處於「反文化」(counter-culture)熱潮之中，例如：學生暴動、婦女解放等。在這些活動主體的青年們表現出對世界既存權威體制之反動，乃匯成一股巨流向傳統教育開展。「再概念化」者就是在此反知主義、反體制文化、反科技主義之導引下，對形成非人性化、疏離、主體意識受壓制之學校教育；站在人文主義的立場上予以抨擊，並逐漸發展成具規模之概念架構及方法論的基礎，背景如下：

1. 反知主義

反知主義淵源自尼采的酒神，代表主體性、感性和誠心自己之心態與太陽神 Appolo 象徵智慧相對立。反知主義強調「個體意」、「多元」、「觀見」、「超越」及對 18 世紀人們科技膨脹而被工具所宰制，所提之反動。Pinar、Greene 並非完全否定理性，只是不希望理性凌駕感性，造成主體萎縮。早期再概念化學者 Eisner 主張全人教育，知識外要包括情操、藝術、社會性發展。課程是使人性充實完美。

2. 反科技的「工具理性」(technical rationality)

當今科技文明，對於效率、效能的強調，是工具理性膨脹的結果。人的主體意識由「反省性知識」降至工具層面的「生產知識」。再採質的研究方法，注重學習歷程之理解，賦予「個別知識」、「自我意識」、「生活世界」、「相為主體」性，亦即再把握了「意義」、「知識」，希望就「價值理性」提昇為「工具理性」。

3. 反科層制文化

反對工具理性組織對個體的支配，人不只是小螺絲釘。反省學校在此「再製造」所扮演之角色，以及知識在傳遞過程中所產生的「控制」和「暴力」，認為當時學校知識的生產與分配、評鑑過程完全符應所屬社會中的權力和社會控制，此外受知識社會學影響，關心學校課程所扮演的傳遞角色。

(二) 思想淵源

學術淵源包括歐陸哲學（現象學、存在主義、詮釋學、日常學）、社會學（新馬克斯主義、批判理論、知識社會學）、心理學（精神分析、人文心理學）。

1. 現象詮釋學之傳統

Greene、Pinar 多受解釋學、存在主義、精神分析論影響，以意識的自我反省為主體在「生活世界」建構基礎。教學是師生運用想像力，重組意義創造分享過程。

2. 知識社會學的傳統

強調「知識」形成的文化條件。受馬克斯歷史唯物論影響很大。

「人的存在決定人的意識，而非人的意識決定人的存在」。因此很關心學校在此「再製造」所扮演的角色，以及知識在傳遞過程中所產生之「控制」與「暴力」。

3. 社會批判理論的傳統

德國法蘭克福學派、Horkheimer、Adorno、Marcuse、Habermas，想透過歷史來批判意識型態，揭示個人思想知識被扭曲之部分，由批判的反省自覺，透過教育，促成社會合理改革。Apple、Giroux 亦以批判之精神來探討課程，認為知識不是抽象的理論空架，而是導向社會實踐和人性解放與完美。學校是提供詮釋性的知識而充實人性的場所。

(三) 主要內涵

「再概念化」論者認為課程本質上是「實踐的」：是建立在批判、描述，而非「規約性」的教育實踐活動之上，不過因他們所採行的研究方法、角度不同，而有不同論點，可由微觀、鉅觀二方面細究：

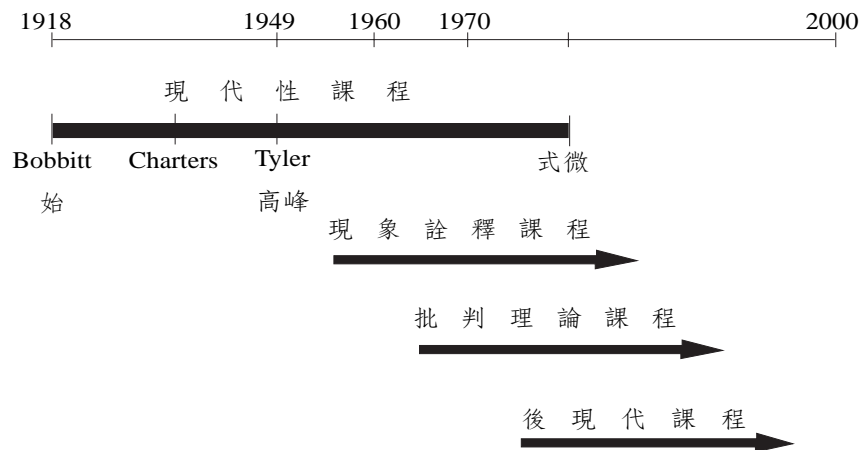
1. 微觀

現象詮釋學派。

(1) 代表人物：Greene、Pinar。

① Greene：以存在主義、現象學觀點，強調自我意識反省之重要。

三 補充說明



圖六 課程典範發展圖

快速記憶

1. Bobbitt 出版【《課程》】一書將當時科學管理模式擴展到課程領域，成為系統化課程研究之專書。
2. 【工學模式】之課程隱喻認為學生是【原料】，是學校【加工】的對象，為使加工過程具有【效率】就需要系統化規定。
3. Bobbitt 提出【活動分析法】規劃構成課程之要素。
4. Charters 提出【工作分析法】強調行為目標和可觀察、可測量之能力指標。
5. Tyler提出【泰勒模式】勾勒課程之四個主題而發展，形成目標模式。
6. 【泰勒模式】包括：【學校要達成哪些目標】、【要提供哪些經驗】、【如何有效組織學習科目】、【如何評鑑】。
7. Tyler的課程組織三效標是【繼續性】、【程序性】、【統整性】。
8. 【再概念化學派課程理論】中心思想包括：【反智主義】、【反科

技的工具理性】、【反科層制文化】。

9. Bernstein 之核心概念是：【分類與權力】、【架構與社會控制】、【符碼與階級關係】。
10. 【聚集群課程】是指課程間界線明顯、分化、獨力之學科。
11. 【統整型課程】是指課程間界線寬鬆，討論式活動之課程。
12. 【文化政治】是說學校不僅是教育場所更是文化鬥爭之處，相互競逐知識、文化的詮釋權與產銷權。
13. 【後現代課程】重視大眾文化、媒體對課程研究之影響。
14. 【後現代課程】不再是線性固定的課程而是待與探究的多面體。
15. 九年一貫課程中心理念強調【尊重差異】、【多元開放】、【多元文化】、【課程統整】。

考題精選

(約符合命題比例——選擇題：問答題=7：3)

一、選擇題

- (A) 1. 1970 年代以來，批評傳統泰勒模式，要求重新思考、反省和解釋課程的內涵，以賦予課程新概念，對課程創發主要在「潛在課程」方面。此指哪一個課程典範？ (A)再概念學派 (B)批判學派 (C)後現代學派 (D)永恆主義學派。
- (B) 2. 下列哪一項不是泰勒法則 (Tyler's Rationale) 的要項？ (A)學習經驗的組織 (B)課程內容的實施 (C)提供那些學習經驗 (D)學校應達成什麼教育目的。
- (C) 3. 下列哪一位並非後現代課程的代表人物？ (A)H.A.Giroux (B)Doll (C)F. Bobbit (D)Slattery。
- (C) 4. 「典範」(paradigm) 一詞係指：一群科學社群所共同擁有的基本信念系統。最早是由哪一位學者於《科學革命的結構》一書中所系統化討論？ (A)A.Comt (B)J.Habermas (C)T.S.Kuhn (D)Tyler。
- (B) 5. 關於「社會批判的課程典範」下列敘述何者不正確？ (A)主張課程不是政治中立、價值中立的，它無法免除政治、社會和文化的意識

型態的影響 (B)提倡的「活動分析法」也影響了日後課程設計的策略 (C)對於課程的理解必須根據多重的、互動式的情境 (D)相關概念如再製、抗拒、意識型態、文化霸權等，成為課程社會學的重要學理基礎。

- (A) 6. 下列現象，何者較不會產生「文化霸權」？ (A)學校本位課程之設計與實施 (B)全國的中、小學都只採用同一種版本教科書 (C)國內有關政治、經濟、文化方面的議題，社會大眾所接受之訊息都是經過媒體的報導 (D)George Ritzer 所指出的社會麥當勞化現象，強調效率、可計算性、可預測性及控制。

(93 台東縣教師甄試)

- (D) 7. 提出「4R」——豐富、回饋、關係和嚴密性，作為後現代課程的基礎，是下列哪一位學者？ (A)Giroux (B)Piner (C)Apple (D)Doll。

二、問答題

1. 試從再製 (reproduction) 與抗拒 (resistance) 理論之觀點，分析台灣現階段九年一貫課程改革過程中，所衍生的問題，並提出因應解決策略。 (90 國北課教)
2. 什麼是「後現代課程」？有什麼特徵？即將實施的九年一貫課程是否為「後現代課程」？試加以評析。 (90 國北課教)
3. 美國有少數學校已接受「教育小說」作為碩、博士論文，這種發展對課程研究有何意義及啟示？ (91 國北課教)
4. 試論述「邊界教育學」的主要論點為何？ (92 嘉大國教)
5. 教育社會學名詞解釋：
 - (1) B. Bernstein
 - (2) P. Bourdieu
 - (3) P. Willis
 - (4) M. Apple
 - (5) PoPkwitz (92 中正教研)
6. 教育場域中除了文化再製之外，可有文化生產之可能，試說明之。 (92 師大)

解題範例

3-1 試論述「邊界教育學」的主要論點為何？（92 嘉大國教）

解答：美國教育學者 H. A. Giroux 將現代主義批判教學論（critical pedagogy）的觀點進一步發展為強調「基進民主」的後現代邊界教育學（border pedagogy in the age of postmodernism），並提出「反主流文本」（counter-text）、「反主流記憶」（counter-memory）兩個核心概念，茲就題意論述如下：

（一）邊界教育學之主要論點：

1. 教師與學生須成為文化跨越者，拒絕種族、性別、階級之結構性壓迫。
2. 肯定流行文化或通俗文化作為學生主體創造的結果，應被納入正式課程中作為研究探討的對象。
3. 重視知識形式、文化認同的異質性，並主張於民主、自由、正義的立場下，尊重他者，挑戰主流敘事。
4. 鼓勵發聲，以基進民主的語言理解差異、文本的侷限性，試圖改變壓制性的權力關係。

（二）邊界教育學理論之評析

1. 浪漫地強調主體能動性，忽略結構性壓迫之大力量。
2. 試圖調和現代主義與後現代主義觀點，忽略其本體論之矛盾。
3. 提醒教育研究者注重學生流行文化之教育意涵。
4. 肯定教育之民主、解放功能及教師之轉化型知識分子角色。

◎補充說明：critical pedagogy 之理論源起——

自 1970 年代以來，興起許多對教育之批判聲浪，其中批判教學論是十分具有代表性的一股力量；整體而言，批判教學論是一個涵蓋範圍十分廣泛的教育理論，在淵源上，

雜揉了法蘭克福學派、解釋學派、文化研究、女性主義、新馬學派、後現代主義以及後殖民論述等學說；在教育內容上，關注於課程、教學、師生關係、多元文化以及民主正義等議題。批判教育學首先質疑傳統教育將教育視為價值中立，而實質上只不過是掩飾了國家機器對教育掌控的事實，並且正因為強調價值中立，因此教育往往被侷限在瑣碎技術、工具的傳遞。因此，從批判教育的觀點來看，教育不但不可能是價值中立，而且「應該」並且「原本」就是政治的。

95 年中等學校課程與教學試題詳解

一、選擇題

() 1. 下列四種課程的意義，何者最能包含潛在課題的內涵？

(A)課程即科目 (B)課程即計畫 (C)課程即目標 (D)課程即經驗。

◎ 課程即經驗的定義傾向將課程視為一種「學習經驗」，是學習者、學習內容與教學環境之間的交互作用，以及交互作用後所產生的經驗歷程與實際結果。亦即，「課程」是指學生實際從學校生活所獲得的學習經驗，包含非預期或是非計畫的意識形態、知識價值和態度規範。此種課程觀點，重視的是學習者個別的學習經驗及其所產生的學習歷程與學習成果。其課程的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，強調學生個人的學習經驗之意義理解，以學生興趣、需要等，作為學校教育課程設計之依據。

() 2. 依據國民小學九年一貫課程綱要中的規定，課程評鑑的範圍應包含哪些？

(A)課程教材、教學計畫、實施成果 (B)課程計畫、教學綱要、實施成果
(C)課程計畫、教學目標、學習活動 (D)課程教材、教學綱要、學習活動。

◎ 教育部公布之九年一貫課程總綱綱要重新定義國民教育階段十項課程目標，並以學生為主體，以生活經驗為重心，培養現代國民所需的十項基本能力。而課程評鑑亦列為總綱的一部分，其地位及重要性不言而喻，茲列舉重點項目如下：

一、課程評鑑應由中央、地方政府和學校分工合作，各依權責實施。

二、學校部分：負責課程與教學的實施，並進行學習評鑑。

三、各校應組織「課程發展委員會」審查全校各年級的課程計畫，以確保教學品質。課程委員會的成員包括：學校行政人員代表、年級及學科教師代表、家長及社區代表等，必要時得聘請專家列席諮詢。

四、評鑑的範圍包括：課程教材、教學計畫、實施成果等。

五、評鑑方法應採多元方式實施，兼重形成性和總結性評鑑，並定期

1.(D) 2.(A)

提出學生學習報告。

六、評鑑結果應作有效利用，包括改進課程、編選教學方案、提升學習成效，以及進行評鑑後的檢討。

- () 3. 清泉國中的師生發現「北投溫泉公共浴場」即將被拆除，於是聯合社區人士，一起搶救這棟建築物。後來，這棟建築物不但被保留下來，還修復成社區博物館。請問這是屬於哪一種取向的課程？

(A)學科中心取向 (B)社會行動取向
(C)學生中心取向 (D)多元智能取向。

◎ 「社會行動取向課程」即在參酌公民社會中，每一公民所需具備的豐富知識、理性思維、有人情味，且能致力於實踐民主素養的公民為課程目標，透過全員參與的課程設計，以教育為本質、師生為主體、社區資源為媒材，向社區學習與探究相關議題，落實本土化與多元化的教育理想；同時，針對探究的議題做覺察、省思、批判，以及尋求解決方案，進而採取適當行動；期待在一連串的「學習—探究—行動」過程中，得以啟發學生成為有效能的公民，進而體現公民社會生活。此一課程的發展，可提供開展邁向公民社會的教育轉型契機，亦能為符應新課程要旨，有效啟迪學生基本能力之本土化教育，厚植基礎。

- () 4. 當學生表現良好行為時，教師加以讚美、微笑、回應和期許，這是屬於下列哪一種獎賞方式？

(A)社會性的獎賞 (B)活動性的獎賞
(C)代幣性的獎賞 (D)物質性的獎賞。

◎ 獎賞所運用的正增強物，又可稱為獎賞物，可區分為「社會性獎賞物」以及「實質性獎賞物」兩大類。社會性的獎賞此種類型的獎勵方式，包括微笑、點頭、鼓掌、讚美、握手、擁抱等非實質性獎賞物。社會性獎賞的特色是涉及與他人愉悅的互動。有時教師、父母一個發自內心的微笑或讚美，就能夠激勵孩子繼續保持適當良好行為舉止。教師應妥善設計將較低層次的實質性獎賞轉換為較高層次的社會性獎賞，以培養學生自尊和自律的精神，也才是獎賞的持久之計。

- () 5. 在交通安全宣導週時，老師於國文課程教學有關交通安全的文詞用語，

3.(B) 4.(A) 5.(C)

公民與社會課教交通法規，藝術與人文課請學生設計宣傳海報，這是哪一種教材組織法？

- (A)學科單元組織 (B)合科單元組織
(C)聯絡單位組織 (D)大單元設計組織。

() 6. 假如老師想監控學生的學習狀況，作為補救教學或改進教學的參考。此時老師可以運用以下何種評量？

- (A)安置性評量 (B)形成性評量 (C)預備性評量 (D)總結性評量。

◎ 形成性評量是指教學中實施，目的主要是在不斷提供回饋給學生和教師，使他們得知教學和學習的成功與失敗，進而加以改進之。對學生而言，這種回饋可以增強其成功的學習動機，並且可以指出必須修正的錯誤概念所在；對教師而言，他有助於教師了解學生在哪些方面的學習尚未達到教學目標所要求的程度，可以知道學生在哪些方面的學習有明顯的困難，進而調整自己的教學步驟，或決定採取什麼樣的矯正措施。此評量的範圍較小，內容僅限於教學的特定內容，可能只是一個概念或原則，或某一單元內容而已。此評量重在運用結果以改進教學，評量的結果通常不給予等級和分數，其難度通常不及教學結束時所實施的總結評量。

() 7. 下列何種教學模式最可能更改教師的組織，讓教師以教學群的方式來進行教學，並共同佈置教學情境？

- (A)直接教學法 (B)發現教學法
(C)協同教學法 (D)批判思考教學。

() 8. 史特佛賓 (D. Stufflebeam) 主張 CIPP 評鑑中的四種評鑑，可分別協助決定者做決定，其中的背景評鑑主要用以協助做何種的決定？

- (A)計畫 (B)結構 (C)實施 (D)再循環。

◎ CIPP 評鑑模式的緣起 Stufflebeam 等人開始投入評鑑工作。主要在尋找更適切、可行的評鑑途徑，因而發展出 CIPP 評鑑模式。CIPP 模式的基本架構如下：

一、背景評鑑：背景評鑑的基本取向在於確認某研究對象的長處及缺點，提出計畫並提供改進的方向；同時也用在審查各種現有計畫

6.(B) 7.(C) 8.(A)

的目標及重點是否符合所欲服務對象的需求。

二、輸入評鑑：輸入評鑑的主要取向在於為一項變革方案指示行動方針，其方式是尋求各種可能的途徑，並嚴加考察。輸入評鑑的全部用意即在幫助委託人在其需求及環境的前提下，考慮各種可能的方案策略，並發展一種適用的計畫。

三、過程評鑑：過程評鑑基本上是對一個實施中的過程作連續不斷的查核、省思，其目的之一是在對管理人員及執行人員提供回饋，以了解方案的進度如何，是否有效地利用可用的資源。

四、成果評鑑：成果評鑑的目的是在測量、解釋、以及判斷一個方案的成就。成果評鑑往往更應擴及於長程效果的評估。

() 9. 近年來課程設計強調要注重學生取向，下列何種作法最符合此一趨勢？

(A)提供當代最重要的學科知識，以加強其競爭力

(B)提供實際生活經驗，使學生得解決問題的能力

(C)分析學生未來職業活動的需求，用來訂定課程的目標

(D)分析各種社會活動及社會問題，以協助學生適應未來社會。

⊙ 國民中小學課程綱要的修訂，改革幅度相當大，可謂數十年來課程轉變最劇烈的一次，其衝擊性及影響層面極大，對課程設計方面影響分析如下：

一、重新調整國民教育階段的知識結構，以學生生活經驗、解決生活問題為導向，將之融入教育情境中，建構易學實用的課程目標、內涵與基本能力指標，以符合青少年身心發展的需求。

二、釋放課程決定權與選擇權，以課程綱要取代課程標準，賦予教師彈性教學空間，展現學校本位課程發展及教師專業自主的理念。

三、整合國民中小學課程的內涵，作為未來中小學教育改革的依據。

四、建立國民中小學課程發展應以「人的生活」為中心，並尊重多元文化價值的理念，培養學生具備科學知能及適應現代生活所需要的能力。

() 10. 下列哪一種課程設計的理念較接近歷程模式的主張？

(A)應從學生的需求訂定目標

9.(B) 10.(D)

- (B)應先分析學校情境再訂定目標
- (C)應依社會生活的需求來訂定目標
- (D)應以教學過程或教學方式為主要考量。

◎ 歷程模式由史點豪斯（Stenhouse）所倡導。他以為課程領域若以知識和理解部分為重點，採歷程模式優於目標模式。根據具有內在價值的特殊知識之形式為基礎，進行內容選擇，所選出的內容應是足以顯示該知識領域或形式中最重要的程序、主要的概念與規準，而不是根據學生行為而進行的內容選擇。

歷程模式有鑒於目標模式呈現的可能缺失，為了使教育目標具有意義，須將目標當作程序原則，而不能視之為終極目標。所謂程序原則是指課程設計者（指教師）的價值觀，會指導其在教學程序中的作為。因此，課程發展須寄予關注的是過程，而不是目的，不宜從詳細描述目標開始，而是要先詳述程序原則與過程，然後在教學活動、經驗中，不斷予以改變、修正。

（ ）11. 關於後現代課程物質的敘述，以下何者為誤？

- (A)重視學生的聲音與故事
- (B)課程是師生經歷的未知旅程
- (C)課程設計強調經驗重組
- (D)重視課程評鑑的標準化過程。

◎ 後現代課程觀－

一、主要代表人物：Giroux 後期、Doll 與 Slattery

二、課程理論

(一) Giroux：提倡「邊界教育學」，跨越學科邊界，重組課程知識、內容及組織。

(二) Doll：提出「4R」--豐富、回饋、關係和嚴密性，作為後現代課程的基礎。

三、評述及特色

(一)重視大眾文化、媒體表徵對課程研究的影響。

(二)課程不再是為線性的、固定的，而是一種有待探討的多面向模體。反對過度重視課程目標，及課程標準化。

四、限制

11.(D)