

## 第二章 台灣基礎教育課程制定機制及過程之分析

自民國七十年解嚴以來，台灣在一連串的教育改革之下，九年一貫課程也應運而生。九年一貫課程所面臨的挑戰是，除了教改理念與課程設計是否完善外，九年一貫課程強調權力下放及統整課程等特色，學校、教師及學生是否能接受並加以適應。就課程發展的概念而言，過去的課程標準在民國十八年公佈實施後，前後歷經多次修改，以符合政策及社會改變，而現今的九年一貫課程雖也具備了課程發展的概念，如：將國小六年及國中三年課程予以連貫、以學習領域取代科目、強調統整課程等。然而，昔今的課程發展的模式具體為何？以社會科課程發展模式為例，曾經有「南海模式」、「舟山模式」及「板橋模式」三種課程發展模式，以下先回顧之，希望能對現今課程發展有所啓示。然現今施行的九年一貫課程發展中，其制定的機構、歷程及其參與人員為何？於本章第二節說明探析之。

### 第一節 我國課程發展模式

回顧過去課程發展的模式，以歐用生（1989）《社會科課程發展模式》一書中描述最爲詳盡，因此本節中將其內容摘要作爲主軸，並以其他相關資料爲補充說明，對我國過去在社會學科上的課程發展模式做闡述及比較：

#### 壹、我國課程發展模式—以社會科爲例

##### 一、「舟山模式」的課程發展

我國社會科教科書起初的模式是「舟山」模式，主要是由國立編譯館所負責編輯，也因為其所在地爲舟山路，而有所命名。「國民小學社會科教科書編審委員會」負責編輯，其成員主要是由：社會科教育學者、課程專家、社會科有經驗的小學教師及教育行政人員所組成，並推選三至四位委員組成編輯小組進行編撰。

當時的舟山模式主要是依據民國六十四年教育頒布的課程標準發展而成，並以社會科課程「總目標」及各年段「分段目標」為其社會科的課程目標，而此時的社會科主要涵蓋了地理、歷史和公民三科。儘管在過去四十幾年來教科書都是以舟山模式的產物，其在近代課程史上有不可抹滅的貢獻，但就課程發展角度而言，忽略了某些過程（如：未經實驗、評鑑的過程而加以回饋修正），因此舟山模式的課程發展過程不甚完整。

## 二、「板橋模式」的課程發展

民國六十八年，教育部鑒於社會科教育重要性，指示台灣省國民學校教師研習會進行國民小學社會科課程發展的實驗，該會並邀集了各類社會科學家、課程學者及教育行政人員組成「國民小學社會科課程發展研究委員會」，並遴選優秀的國小教師組成編輯小組，共同進行教材撰寫及編輯。

「板橋模式」的課程發展，是先由教師研習會人員與教師發展初稿，再由各大學學科專家、課程、心理學者組成的指導委員會加以審查，進而成為實驗本，而實驗本在各縣市指定的一所學校進行實驗（歐用生，1989）。再經過評鑑修正才能為試用本，試用本送達國立編譯館試用後才成為正式的教科書。因此，板橋模式的課程發展開啓了我國小學課程實驗研究的先河，也為社會科課程發展奠定了良好基礎。

「板橋模式」下的課程目標，主要在於：培養學生做人做事的能力，養成良好行為和習慣，使兒童成為適應現代社會的現代化國民。然這樣的課程目標雖合乎我國現實要求，但過於高遠與空洞、且相似於其他科目，無法突顯出社會科教育目標的獨特性，就以社會科學的內涵界定教育目標而言，缺少內容及過程目標。相較於只涵蓋三個科目的舟山模式，板橋模式為因應人類社會生活的增廣，將課程內容更擴及了社會學、政治學、人類學、心理學等社會學科領域。

## 三、「南海模式」的課程發展

民國七十四年，教育部為整體規劃各級學校人員及社會學科教育之目標、課

程、教材、教法與師資等，並依實際需要增進教學效果，並與數學及自然科教育均衡發展，故設立了「人文及社會科教育指導委員會」，其中社會科教育研究委員會下設立的「國民小學社會科組」完成了「國民中小學教育目標研究」及「國民中小學教材大綱研究」，為國民中小學會科課程發展建立了另一種模式，以「南海模式」稱之。

南海模式在課程目標的設定上，採用理論分析、比較研究、問卷調查和座談訪問等科學化的方式，並透過分析國外社會科的教育目標特色，加以擬定社會科課程總目標，可說兼顧了國內與國外資料；而在課程內容上，主要界定於七大社會學科（歷史、地理、社會學、心理學、政治學、及文化人類學等），其中每個領域都有其中心組織理論和概念單位，並發展出許多通則，這是南海模式的特色之一。

## 貳、三種課程發展模式之比較

以上三個課程發展模式在過去社會科的課程發展上扮演重要的角色，也在近代課程史上諸多的貢獻及參考，以下透過四個面向的比較，以供進一步的啓示。

### 一、「參與人員」方面：

這三種模式雖然都是由委員會團體合作發展而來，但詳細比較之下，其性質略有不同：「舟山模式」中之「社會科教科用書邊審委員會」中的十七人，其中完全沒有國小教師參與，而編輯小組三人中全由大學教授組成，也因此其教科書一般會認為過於艱深而招致批評；「南海模式」中的「國民小學社會科學組」九位委員中，有兩位國小教師的參與；而「板橋模式」在委員會之外另設有編輯小組，選調優秀的國小社會科教師進行編寫及設計活動，其實驗教材的難易度相對來說，也較為適中、易於教學。因此，不同的參與人員，有不同的結果與發展。

### 二、「課程目標」方面：

就社會學科而言，其不同於自然學科之處在於：社會學科有其本土性，故其課程發展模式需從本土文化中孕育與發展。依此而言，「南海模式」課程目標較優於其他模式，主要原因係其參酌社會科教育理論外，並參考國外社會科目標內涵，也透過問卷調查、座談、訪問等科學化方法，進行社會科課程發展。

### 三、「課程內容」方面：

社會科的基礎為社會科學，其包括了歷史、地理、社會學、心理學、政治學、經濟學及文化學等，依此而言，「舟山模式」可說最為狹隘，而雖然「板橋模式」將其內涵擴充為社會科學是一大進展，但兩者對於如何選擇與組織社會科學內涵則未加以說明。相對而言，「南海模式」除了從社會科界定課程目標之外，亦發展出以概念和通則作為組織的核心，使課程組織更為合理與統整，並作為教材發展的根據，故是較為優勢的。

### 四、「課程發展程序」方面：

課程發展分為五大程序，即：課程的目標、選擇、組織、實施、評鑑，而「舟山模式」只有兼顧到前三步驟，其教科書僅由委員會討論定稿後，直接提供國小使用；而「板橋模式」卻有實驗與試用的階段，並且實驗教材由國小教師撰寫並送至不同類型學校試用，經由評鑑後定稿使用。因此，板橋模式相較於舟山模式更為具備課程發展程序。

回顧完過去的社會科課程發展模式，歐用生（1996）綜合以上三種模式，提出了幾項發展方向之建議，如：增加教師參與、重視課程層次的課程發展、重視課程實驗和評鑑工作、重視課程組織等，若以現今的九年一貫課程視之，是否都有兼顧以上的要素，而使課程發展歷程更為完善？以下述之。