

P100-107

第五章 結論與建議

本研究主要採用文本分析、比較研究和焦點座談等方法，探討台灣和分析美國、英國、芬蘭、日本、中國大陸和香港等國或地區基礎教育課程制訂機制和過程之現況，並歸納研究發展，提供建議，作為台灣課程研修制定之參考。本章先歸納結論，並提出建議。

第一節 結論

一、 台灣中小學課程發展或修訂機制尚待建立

過去台灣課程發展或修訂雖有「板橋模式」、「舟山模式」和「南海模式」的說法，除了「板橋模式」比較合乎課程發展理論、且具體成形外，「舟山模式」和「南海模式」形式上均不完備。而且九年一貫課程的發展並未依循「板橋模式」，仍以臨時編組的委員會來制定課程，以致產生許多問題，尤其是缺少研究發展階段，其合理性和正當性受到質疑。

二、 各國中央教育機構（如教育部等）在課程制定上都扮演主要角色

在台灣、日本、中國大陸和香港，課程制定或課程發展向來就由中央教育單位主導，即使一般被認為地方分權的美國和英國，中央教育單位也加強對課程的管理和控制，例如美國的績效責任制，和英國的國定課程。

三、 中央教育機構（如教育部等）設專門機構或委員會負責課程制定工作

設專門機構的如英國的證書與課程署（QCA），大陸的基礎教育課程教材發展中心，和香港的課程發展處等，日本政府也於 2009 年起將中央教育審議會改為常設單位。這些機構負責為中央教育部研究、規劃、諮詢有關課程與評量的相關政策，可視為幕僚單位。因為有專門人員進行長期的研究發展工作，對國家課程發展比較能作整體的規劃。台灣則由教育部組織臨時性的課程發展委員會，委

員的代表性和程序的合理性常遭受到質疑。

四、各國課程發展大多缺少研究和實驗階段

課程發展須依據長期的、系統的研究，綱要擬定後也要經過實驗，依據豐富的資料評鑑後，才能定案。但各國課程發展或制定大多偏重諮詢、公聽會、座談會等方面的資料收集，較缺少研究和實驗工作，形式上並不完備，更使綱要內容流於權力鬥爭或意識形態的爭執。

五、地方政府和學校在課程發展上並未發揮重要角色

近年來雖然強調三級課程或學校本位課程發展，但地方政府和學校在課程發展上普遍不受重視，參與課程決策機會不多，大多是中央政府將制定好的課程綱要交給地方政府和學校執行和實施，結果往往讓課程綱要的精神無法落實，造成理想與實施間的落差。

六、課程制定參與人員雖然多元，但代表性不足

就以中央層級的課程發展人員來說，一般都包含學術界、社會公正人士、工商業領袖、教育專家、政治人物、各級行政人員、中小學教師和家長代表等，形式上看來十分多元，但代表性不足；而且人員的聘請，人員本身的人脈，人員之間的權力關係，會議主席的態度等等，可能無法真正反映多元的聲音。

七、影響課程制定的因素十分複雜，難以控制

課程改革自始至終都是社會、政治的歷程，也是權力的競技場，權力爭鬥十分激烈，政府內部的其他單位、政黨、政治人物、財經界、各種團體、各級行政人員、教師組織、家長等都會利用各種力量，企圖影響課程決策，使課程制定複雜化，不易控制，可能為教育帶來不良影響。