

第二章 相關文獻探討 9-44

特殊教育課程的研究發展是提昇特殊教育品質最重要且最基本的課題，能將目前最有限的資源，做最有效的應用。而課程研發單位的角色與功能的定位，則是規劃課程研發單位的重要課題。課程研發單位的設立曾被作為教育階層體制中較高階層實踐改革的工具，其主要功能在編製教材，以反映最近在各種學科領域的進展、超越社會需要的程度並配合學生的興趣及能力。目前課程研發單位的角色漸漸地被擴充而成為推廣新課程、促進學校吸收、激發課程革新興趣、建立地方資源中心、激勵教師合作發展地方課程、和監督地方課程活動的工具(教育部，77)。目前國內已有若干單位從事課程研發之工作，但仍無一所關於特殊教育方面的課程研發單位來執行上述的工作，以國內特殊教育之普遍推展，為提昇特殊教育的品質，特殊教育課程研發單位設置之角色與功能有待進一步探討。

第一節 特殊教育課程研究發展之理論基礎 9-22

一、課程的涵義

「課程」(curriculum)一詞，涵義紛歧，不同的學者從不同的知識理念、學習理論、哲學導向、教育觀等，下過不同的定義(林寶貴，民74)。詩經小雅巧言：「奕奕寢廟，君子作之。」注疏說：「教護課程，必君子監之，乃得法依法制」，從字義上所指的課程，應為定式授事，包括進德授業的一切程序。因此課程應是學生在教育環境中，所接受有系統、有計畫的學習活動(彭駕駢，民53)。潘宗堯(民67)則認為課程有其地域性及文化性，他指出世界各國因文化歷史，生活環境思想制度及政治作用不同，發展出不同的教育宗旨和教育目標，因此「課程」是為了達到教育當局規定的教育宗旨和目標，完成

教學工作的必要途徑與歷程。Tanner and Tanner(1980)，綜合各學者對課程的界說，認為課程是：(1)有組織的知識綜合，(2)一種思想的模式，(3)有計畫的學習情境，(4)引導的經驗，(5)人生的經驗，(6)認知與情意的內涵與歷程，(7)學習的，(8)預期的學習效果，(9)一種教學的體系(引自林寶貴，民 74)。大英百科全書上記載：「課程乃任何學校所提供的固定科目，以便學生們可以取得畢業證書、資格證明或學位」。

吳鼎(民 63)提出更廣義的課程涵義指出，學校為使學生獲得各種經驗所安排的一切正式與非正式的學習活動是為課程。方炳林(民 65)認為：「課程是學生在學校安排和教師指導下，為達成教育目的，所從事的一切有程序之學習活動與經驗」。

Tyler(1949)年出版的《課程與教學的基本原理》，被公認是現代課程理論的奠基石，是現代課程研究最有影響的理論構架。這個原理圍繞四個基本問題的運作：(1)學校應該達到哪些教育目標?(2)提供哪些教育經驗才能實現這些目標?(3)怎樣才能有效地組織這些教育經驗?(4)我們怎樣才能確定這些目標已得到實現?這四個問題可以看成是課程編製過程的四個步驟或階段：(1)確定目標；(2)選擇經驗；(3)組織經驗；(4)評價結果，其課程原理是目標導向的(引自施良方，民 86)。

狹義的課程含意，把課程視為學科或教材，依照這種定義，課程的內容偏重在知識和技能的傳授，課程的研究和發展工作，偏重在探討：哪些知識或技能應被納入課程之中？這些知識和技能要怎樣組織和編排最好？他們的份量和比重應如何調配為宜？等問題，並以科目的劃分、教材（尤其是教科書）的編製為重心，同時，依這種觀點所編製的課程，對知識的結構與邏輯順序的重視，超過社會和學生需

求的重視，而參與課程設計工作的人，則以學科專家為主，教育學者及教師等均少有發言餘地，換言之，學科內容的結構、順序和探究方法成為課程設計最主要的依據，學習者的興趣、需要和社會的實際生活相對受到忽視；學科專家對學科內容的選擇與詮釋也成為課程設計最重要的準據，教育學者及從事實際教學的教師，都退居被動的角色，成為課程的宣傳者、應用者、推廣者、消費者、而非協同發展者。

廣義的課程涵意視課程為「預期的學習結果」和「有計畫的學習經驗」，廣義的課程定義把課程的中心由「學科的內容」轉移到學習者身上，以「學習者所獲得的經驗」來界定課程，而非以教師所教的內容來界定課程。這種觀點顯示學習者的地位在課程發展的過程中漸受重視，學習活動較傾向於依學習者的能力、興趣和需求來安排。同時，這種定義既強調課程是有目的、有計畫的學習安排，因此教育目標的設定、學習活動的選擇與設計、學習效果的評鑑等，就成為課程發展的主要工作。然而，在此課程的概念中，如果僅包含學校及教師所安排的計畫，而忽視計畫外的學生經驗，仍然不夠充分；而且課程如果僅強調學校及教師所設定的目的，而未對目的的適切性加以評估，也是有缺陷的。

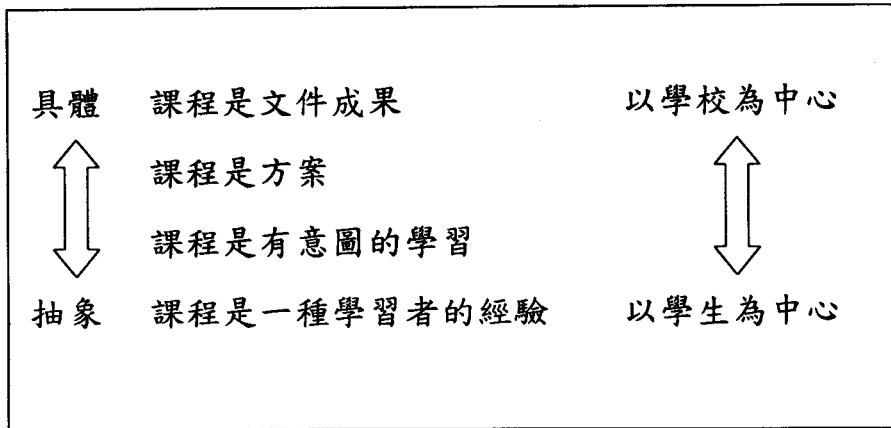
更廣義的課程涵意，指的是整個兒童的教育環境和學生與環境中各項因素交互作用下所獲得的全部經驗。以學生的全部經驗及整體教育環境為課程，課程的中心不再是學校或教師的意圖與計畫，而是學生實際的經驗與教育環境中實際存在的現象課程研究的重點也不再對教育活動作規範性的設計，而在對教育過程與現象作描述性的探究，並據以檢討教育活動的適切性，促進教育的革新。

綜觀上述，大體上可將課程的定義歸納為下類四類 (Beane, Toepfer, and Allessi, 1986)：

- (一)、課程是文件成果 (Curriculum as Product)：當我們造訪學校時，通常會參觀一些文件或成果資料，這些文件或成果通常稱之為「語言藝術課程」、「科學課程」等，這些資料中可能涵蓋了一系列的科目、授課大綱、教學目標、教學技能及參考書目等等，這些衍自於有規劃的設計、發展及運作而得的「文件」(或稱成果)便稱之為課程。
- (二)、課程是方案 (Curriculum as Program)：課程是為達到學校教育目標的一個「方法」，在此定義之下，有兩種含意：在狹義上，課程是指學校為達到教育目標提供學生研讀的科目，其中包括必修科目及選修科目，這種狹義的定義是學校單位最廣泛使用的定義；第二種廣義的課程定義，認為學生要達到學校教育目標，並不限於只在研讀科目中學習而得，因此，在學校中與學習目標相關的學習活動(如社團)即為課程。
- (三)、課程是有預期的學習 (Curriculum as Intended Learnings)：在學校中，預期讓學生學習的知識、技能、態度及行為即為「課程」，這樣的課程概念下，專家便嘗試著將學生學習的目標融入各學科當中，讓學生可以從學科中習到事實、原理原則、概念、或相關的技能及情意。
- (四)、課程是一種學習者的經驗 (Curriculum as Experiences of the Learner)：此定義更廣，認為學生在經驗中，包括校內或校外，有意圖的或無意圖的學習，附學習、輔學習、潛在課程等，凡是學生在學習之前或之後，所分析出來的經驗，均稱之為課程。

從上述四類課程的意義，可以發現課程的定義可以是相當具體可見的文件資料，也可以是抽象的概念詮釋；可以以學校為中心來詮釋

課程的涵義，也可以以學生為中心來說明課程的角色，這些可由圖一清楚地表示：



圖一 課程的定義

然而大體上均脫離不開一個最高指導原則，那就是「目標」，教育的目標永遠是課程規劃、設計、執行及評鑑的依據，也是教育的努力方向標竿。依此目標設計出讓學生有系統學習的方案，並規劃適當的學習情境，包括家庭、學校及社區的學習情境，讓學習者獲得豐富的經驗。

二、特殊教育課程及需求

(一)、特殊教育的對象

當普通班的教學，無法滿足某些兒童的學習需求時，即需要特殊的服務，特殊兒童為具有特殊的學習需要者 (Kirk, Gallagher & Anastasiow, 1993) 特殊教育兒童與青少年可以根據學習者在教育情況中的特殊性，所需要的特別教育方案與具有的學習障礙來界定，但是每個國家對於特殊教育的實施對象都分別有其規定，所訂定的施教範圍與特殊兒童類別也彼此略有差異。一般而言，教育越是發達的國家，特殊教育的範圍也越廣，發展障礙、語言障礙、肢體障礙、身體病弱、嚴重情緒障礙、學習障礙、多重障礙其所涵蓋的類別也越廣。我國特殊教育法明白的指出，特殊教育的對象為資賦優異及身心障礙

兒童，在民國七十三年特殊教育法將身心障礙分為：智能不足、視覺障礙、聽覺障礙、語言障礙、肢體障礙、身體病弱、性格異常、行為異常、學習障礙、多重障礙及其他顯著障礙等十一類；資賦優異包括一般能力優異、學術性向優異、特殊才能優異等三類(國立台灣師範大學特教中心，民 83)。在民國八十六年五月所頒佈新的特殊教育法更將身心障礙分為智能礙、視覺障礙、聽覺障礙、自閉症、發展障礙、及其他顯著障礙等十二類；資賦優異分為一般智能、學術性向、藝術才能、創造能力和領導能力等五類(特殊教育季刊，民 86)。為滿足特殊兒童的特殊需求，需針對每位學生設計個別化教育方案，以達成「充分就學和適性發展」的特殊教育需要。特殊教育法第五條明訂特殊教育之課程、教材及教法，應保持彈性，適合學生身心特性及需要....。第六條更規定各級主管教育行政機關為研究改進特殊教育課程、教材教法及教具之需要，應指定特殊教育學校或特殊教育機構成立研究發展中心。

北歐先進國家於六十年代起以「正常化」原則倡導改善障礙者的教育、就業和社區生活；八十年代起，又以「去除差異」(de-differentiation) 作為政策改革的原則。近年來美國的普通教育改革更帶動了特殊教育改革的所謂「融合教育」觀點，主張普通教育與特殊教育融合，而採單一教育體制，不將學生以二分法分類，並且破除以「障礙類別」為分類系統可能帶來互相區隔、各成體系的弊端，如課程編訂常因太過強調類別，而忽略對學生能力及需要狀況的考量。且目前個別化教育計畫大都遷就既有的課程綱要或以現有的教材來設計學生的教學計畫，而非根據學生的學習需求，因此常產生鑑定的結果，課程、評量與教學沒有相互的關係，使得個別化教育計畫只是徒具形式而已。

基於教學上的需要，特殊兒童的課程設計除了考慮其類別，更應考慮其障礙程度，因為，相同類別的學生由於障礙程度的不同，其教育需求可能有很大差異。而障礙程度的不同除了教育安置不同外，不同障礙程度的教育需求和重點也常南轅北轍。另外，在每個不同的教育階段有其不同的學習目標，而其所強調的課程內容也不同，例如在小學階段較強調準備與學術工具科目，較少強調職業前的發展。到了中學階段，課程設計的內容，逐漸增加職業發展的比重，並漸減學術科目的發展，並將之應用於日常生活的情境之中。

(二)、特殊教育的課程

特殊教育的對象包括身心障礙與資賦優異，茲分述兩者的課程編定原則：

1. 身心障礙教育課程的基礎

身心障礙教育的目的在增進特殊學生個人適應、家庭適應、學校適應、社區適應及職業適應能力（教育部，民 86），因此身心障礙教育的課程應從生計教育觀點來規劃，編製課程時宜考量「正常化」、「個別化」為原則（何素華，民 83）。早期障礙教育所設計的課程，採生理學的觀點，以動作及感官的訓練和生活概念的發展為主，主張經由操作的方式，引導兒童學習語言及數學等抽象概念，其後障礙兒童的課程以教導生活實用技能為主，透過手工藝、縫紉、繪畫、編織等，以提高兒童的自我概念，後來，有所謂的簡化課程，主張將普通班課程的內容減少或降低難度，以較慢的進度來教導（何素華，民 83）。近來常採用的課程設計是「團體所面對之需求或問題法」，乃是以學習者之日常需求與目的來加以發展，在這種模式之下，對身心障礙學生的假設是：

(1) 需要接受特殊教育的兒童，顯示需要較廣泛的應用技巧以滿

足與他們生活有關的需求。

- (2) 特殊教育是一種滿足學習者改變生活需求的過程。
- (3) 由於特殊教育是影響學習者改變的過程，則每一種課程都必須能養成個體行為有意義的改變。
- (4) 課程是指要教什麼？發展課程最應關切的是選擇並依次安排能滿足兒童需要的教學目標。
- (5) 一種課程的最終目的與目標是能符合教育家庭與家長的價值觀，而為他們所欲見到的能使學生得以正常發展的模式。
- (6) 趨於完成課程目標的步驟要適當地依次安排，以滿足學習者較優先的需要並有助於對學習效果做持續分析。

王文科（民 81）指出，身心障礙者的教育課程宜強調下列目標：

- (1) 傳授功能性的學術技巧
- (2) 養成生活的自理能力
- (3) 增強過團體生活的能力
- (4) 準備職業生活所需的技能
- (5) 傳授維護自己權益的技巧

何素華（民 83）強調理想的身心障礙教育課程有下列特質：

- (1) 教導功能化的技能：為促進目前日常生活必要技能的發展，培養其將來參與成人社會生活所應具備的能力，課程宜以功能化為取向。
- (2) 適合生理年齡：課程應與障礙學生的生活環境與經驗相符合，才能提昇學生學習動機。
- (3) 兼具轉銜功能：為使學生預備接受下一發展任務，各階段的課程必須互相銜接。
- (4) 適應個別差異：根據兒童本身及在適應環境時技能上的獨特

需求，來選定其學習目標，以培養兒童獨立生活的功能，因此其課程十分具有個別化的特色(何華國，民 78)。

- (5) 注意類化及學習遷移的原則：例如盡量在自然情境下學習，設計經驗統整的課程等。
- (6) 具促進思考能力及改善缺陷的功能：身心障礙學生並非個個在智力上都有缺陷，為避免低估學生的能力，在設計課程時宜安排積極性的內容，以促進學生的思考。
- (7) 具統整性。
- (8) 有完整的結構和理論基礎。

教育課程的範圍與程序須與其他課程聯繫，包含對每個兒童教育的伸縮性。其教學目標必須以特殊學習特質、社會與職業技能，以及適應家庭、學校、社區的一般能力為基礎，因此為特殊學生設計的課程應注意下列原則：明白指出所導向的目標；達成教育家庭與家長之間關於價值判斷的協同；發展有系統、逐漸進步的、以達於最後獲得生活所必需的教學課程；引用依據於以智力的、發展的、社會的、生理的、以及職業的特質所敘述的行為目標；依目標次序、藉分析方式以便利評審。

2. 資優教育課程的基礎

資優學生不僅記得快、學得快、富於創造力，給予資優學生充份多元的課程設計，對其潛能的發展是有很大的幫助。美國聯邦總署指出：「資優學生是經過專家鑑定，具有出眾的才智，而需接受個別化教育方案，或是提供學校以外的資源服務，以實現他們對自我及對社會的貢獻。」資優課程設計實為資優教育的成敗關鍵(盧美貴，民 78)。

Renzulli 曾對美國缺乏體系與多樣性內容的資優教育課程做一些批評，並主張以 Bruner 「學科的結構」發展一套比較複雜的課程

和教材，供做資優學生使用，他提出「充實學習的三種模式」，作為資優教育課程設計的架構。另外 Kaplan 強調學習過程內容統整的重要性。他認為我們可以利用教材來刺激學生的思考以針對不同的資優學生提供各種觀念的學習。Gallagher 以為資優教育的課程應強調概念而非事實，允許學生有更多個別學習的教材，他強調真理是被追尋，而非將被揭示的東西（引自盧美貴，民 78）。

郭為藩(民 82)認為「課程的充實」是資優教育最普遍的方式。資優教育是否成功，教學資料的充分與否，是先決條件。儘量放下課本，讓學生獨立研究，重視學習的過程，而不是教他最後的結果。因此教導自學的技能、學習的方法，並養成良好的學習習慣是課程中不可缺少的。呂勝瑛認為理想的資優課程必須是具有彈性，提供開放學習的機會，創造性問題解決，以及培養對分析、綜合評鑑等高層次的認知能力；此外，如何使學生積極的參與和研究真正的問題，也是資優教育的課程所必須考慮的（引自盧美貴，民 78）。

王文科(民 81)歸納資優及特殊才能學生課程的基礎包括：(1)課程的設計應採目標導向，顧及前瞻性與延續性。(2)課程的設計應將學習的內容組成統整的經驗。(3)課程的安排應適合資優者的能力與需要。(4)課程的編排應涵蓋認知、情意與技能。(5)課程的內容應能培養學生獨立思考技能。(6)課程發展應涉及評量標準的確定，以評定學生的學習成果。另外，Parke and Needs (1988) 提出學前資優幼兒的課程則應考慮：適應其個別需要；依據其興趣與教育需要，攝取課程原則，兒童時期的工作是遊戲，因此學前資優課程必須著重探索、操弄與遊戲。讓兒童參與課程決定歷程，從中習得為自己的學習負責任的態度（引自盧美貴，民 78）。

盧美貴(民 78)針對國內資優教育課程的缺失指出：(1)缺乏系統

而合適的資優教材；(2)教材要求一致缺乏挑戰性；(3)缺乏科學方法的訓練；(4)甚少運用社會資源；(5)缺乏領導能力的培養；(6)情意陶冶課程的不足等，而提出下列資優教育課程改革的參考：(1)課程要符合個別化原則；(2)要使學生熟練科學方法；(3)安排一個自由而開放的學習環境；(5)提供有系統、有價值而且適合不同程度的進階教材；(6)利用社會資源來補充學校課程的不足；(7)不斷地進行實驗工作；(8)有彈性的增設各種不同的學科；(9)訓練高層次的認知學習，如分析、綜合與評鑑；(10)增設情意課程；(11)培養領導能力；(12)理想的資優課程，其內容應包括一般的探索活動、團體訓練活動及研究、解答問題，即藉著學生有興趣的資料或主題，訓練其變通、流暢和獨創力；利用腦力激盪、創造思考進行有創意而生動的學習；提供各項資源作為學生研究及發表的參考。

三、特殊教育課程研發單位的角色與功能

課程從規劃、設計到實施，從課程決策者、編製者到教師和學生，經歷了好幾種轉換。事實上，有些課程定義關注的是某一層次上的課程，而有些則把焦點放在另一層次上。當然，關注不同層次上的課程，本身也反映了定義作者的基本觀點和取向。而歐用生(民77)根據我國的國情，提出課程發展的四個層次：(1)國家層次：指中央教育部在課程設計上的決定權；(2)地方層次：指省(市)教育廳(局)及縣市教育局層次的課程決定權力。(3)學校層次：是以學校為基礎的課程設計工作，也就是所謂的「學校本位的課程發展」。(4)班級層次的課程：課程設計是指班級教師對課程標準及教材的詮釋、選擇和實施。這一部份在國內往往被忽視。

課程研發單位的結構和功能除了會受教育制度特徵、各級學校銜接、可用資源和特殊區域或國家有力的教育哲學等關聯因素所影響

外，歷史與傳統也會左右研發單位的結構。在美國其課程發展單位有兩種明顯的類型，第一種是單位由政府或議會組織設立，而被賦予提供整個教育制度或某些特定範圍的課程之任務；第二種類型是單位由大學或私人基金會設立，此種單位編製課程並加以銷售，但不對教育系統的所有需要負責，在運作上也缺乏課程編製者與使用者之間建立應有的連結。大多數第一種類型的課程發展單位被命名為「課程中心」(curriculum center)，部份則名為「機構」或「研究所」(institute)、「部門」、與「委員會」(council)等。第二種類型的課程發展單位則常被命名為「研究小組」(study groups)或「專案計畫」(project)。

大多數課程發展中心均在認定新課程的制訂，教材的編製需要相當長的時間，也應在有特殊訓練的專業人員進行的前提下運作，亦即此等工作不能被當作教師日常活動的一部份。另外，有的則認為教師應不是由別人發展課程的被動「消費者」。他們認為教師應自己發展能適應學生需要和自我能力的課程。因此，形成了課程發展「核心」和「周邊」的取向。「核心」趨向的支持者認為由專業團隊制定的課程可以配合目標的母群中一般師生的需要，但其主要的缺點是任何脫離實際教學情境所發展的課程，均難配合特殊師生的需要。而「周邊」趨向的支持者則認為教師最瞭解學生的需要，而且制定課程必需是教師的職責之一，但其主要的缺點是教師們會懶於革新課程，並難以集思廣益編製良好的教材。

王文科(民81)建議，在發展特殊教育課程時，可參照下列四個問題：(1)追求的教育目標是什麼？(2)什麼教育經驗有助於目標的達成？(3)如何有效地組織經驗？(4)如何獲知目標是否實現？這四個問題，與課程發展的四個步驟：分析、設計、執行與評鑑有關。課程

發展是一種專業的領域，課程設計者必須熟悉教學原理、人類發展、學科系統建構及評鑑策略。特殊教育課程研發單位的功能，應能包括資料蒐集、課程規劃、開發新課程、推廣等。它應該包括（教育部，民 77）：(1)開發特殊教育計畫與產品；(2)推廣特殊教育計畫與產品；(3)提供特殊教師在課程選擇及課程組織上的協助與服務；(4)獎勵課程的研究與評鑑；(5)設立評鑑部門評鑑課程與教材發展的過程及產物；(6)邀集各領域的專家解決當前特殊教育課程所遭遇到的問題。

國內課程的設計與修訂，是教育部各司的重要工作，國中、國小課程標準之修訂實施、各科課程實驗研究，由國民教育司第二科負責辦理。民國六十一年，教育部委託台灣省國民學校教師研習會，對國民小學課程做有系統的長期實驗，通稱為板橋模式，負責成立組織、發展教材、教學實驗。另有修訂課程標準委員會由教育專家、學科專家、教育行政機關業務有關人員、及資深優良之校長組成，負責課程標準修訂原則、教學科目、教學節數等職掌。由此模式可看出，教育部在整個流程上仍居於領導地位。課程發展流程仍不脫由上而下的行政模式，台灣地區的課程行政體系，基本上是以教育部的原則或意見進行課程發展，而課程修訂更是由教育部總其成，中央極權的色彩相當濃厚。

綜合上述的探討，特殊教育研發單位的主要功能與角色應包括：

(1)資料蒐集：課程研發單位進行需要評估研究，以蒐集教師、學生、家長、學者、和社會大眾的狀況及意見，尋求修定現有課程或編訂新課程的需要性。

(2)規劃：課程研發單位決定優先順序、界定教育目標、解釋正式文件、編定課程綱要及開列教學活動的清單。

(3)開發:課程研發單位開發教材、模式與師生學習套裝軟體，也實驗新教材，進行評估與監督教材大量生產的過程。

(4)推廣:課程研發單位負責其所開發課程之推廣，即透過辦理研討會、講演、出版出版品等來傳播、推廣新課程。

另外，課程研發單位尚可以為有意採用新課程的教師舉辦在職訓練活動，也可以協助學校根據地方需要修改教材，並提供後續的服務如採用課程所需的設備與設施等。