

課程組織原則之探討

楊龍立

臺北市立師範學院

本文蒐集和歸納學者們提出的課程組織原則，歸納九項大家較常提及的課程組織原則：繼續性、順序性、銜接性、相關性、連貫性、彈性、平衡性、分化性、統合性等。經由概念分析以及教育語言分析的方式，我們可以為這些課程組織原則，分別提出恰當的定義和解釋，避免大家受到學者不同說法的困惑，以及各說法和日常生活語言之差別所產生的困擾。此外本文作者亦提出整體課程組織原則間的體系、個別課程組織原則的體系及課程概念的影響供大家思考。

關鍵詞：課程組織、組織原則

壹、緒論

一、緣起旨趣

課程組織原則（如統合原則）雖然是目前大家都在熱切討論，而且也在真正使用著，如果從課程學術發展及課程改革實務來考慮，至少從下列三個角度來說，大家已實際運用的課程組織原則，無論在理論還是實務方面，依然有許多疑問應再深入的探究。

（一）國內外課程組織概念含混

隨著課程概念分歧的影響，課程組織概念亦出現各種界定和主張，例如進步主義論者從經驗的角度來說明課程，因此看重課程組織上的統合原則，並且反對固定的科目分化組織。由於課程概念及課程組織概念都處在一種變動的和學者自由認定的狀態，使得人們對於課程組織原則見解，也出現不一致的現象。最明顯的莫過於國內外課程類專書中提及的課程組織原則，多半是有差異的，不單單在數量上有差別，對於每一原則的解釋和命名也有極大

的差距（詳見本文二、課程組織原則概述）。於是課程組織原則究竟有哪些，成了研習課程學術者自己要去統合之事，如果我們能加以整理亦可方便學者間的溝通。

（二）國內國民中小學九年一貫課程改革的需求

1. 九年一貫課程已於90年9月正式施行，隨著近年來國內課程改革的進行，大家都已耳聞「一貫性、連貫性」，「學校為本課程」（王文科，民86；楊龍立，民90）¹，「統整課程」（陳伯璋，民88；歐用生，民89）等術語。然而許多課程組織原則在概念上已有明顯的混淆且人人各自詮釋。

¹ 學校為本課程一詞在國內習慣上皆用學校本位課程發展一詞，中國大陸則用校本課程發展一詞，在此不採用國內的慣用語，原因有三：一是我們要先能確定課程為何，然後才有可能討論課程發展；一是學校本位的本位二字早已成為本位主義的縮影，用了學校本位四字易予人以學校有完全自主權的誤解；三是 school-based 一如 OO-based，中文的譯名原本就有兩種可供選擇即 OO 本位或 OO 為本，香港九十年代亦有目標為本之教育改革。綜合上述理由，筆者不採用國內的慣用語，不過民國八十九年筆者與黃光雄老師合著之課程設計一書，仍使用大家較熟悉的學校本位課程發展一詞。

楊龍立，臺北市立師範學院初等教育學系教授。

通訊作者：楊龍立，100臺北市中正區愛國西路1號
臺北市立師範學院初等教育學系。E-mail:
llypd@mail1.tmtc.edu.tw

例如何謂統整（統合）²，而且還有將統整課程與合科課程二者等同的不當現象（黃光雄、楊龍立，民89:269；楊龍立，民88；歐用生，民89）。

2. 當前課程改革之焦點在課程組織問題的解決。由於統合原則在概念上含混，於是統整課程設計的問題（黃光雄、楊龍立，民89:269；黃炳煌，民88；單文經，民81；楊龍立，民84；楊龍立、潘麗珠，民90）也成了課程理論及實務上應再深入探討的課題。又如中小學教師對統整課程的陌生，一些國中教師及大學教授對統整課程的質疑與排斥，也成了我們應正視且立即處理的問題。這顯示了統合（統整）這個課程組織原則，已經在國內造成了相當大的爭議。因此無論是理論建立還是國內實務現況改善，課程組織原則之研究是刻不容緩之事。

（三）課程組織原則有待釐清

1. 長期以來課程組織原則只是課程理論中的一小部分，而且還是經常被忽視的部分，因此課程組織問題一直是課程學術研究裡不熱門的領域。其實課程組織的研究在課程理論中是極為重要的一個領域，而課程組織原則又是其中的核心關鍵。
2. 課程組織原則在課程類的專書中，多半有一些說明。然而課程學者對於這些原則卻有不一致的說法，再加上教導（teaching）方面的專書及教材教法的書籍亦提及一些教材組織的原則，造成目前課程組織原則的論述頗為分歧。因此整理、重組和歸納課程組織原則，是目前相當重要之事。
3. 許多課程組織原則有必要再進一步的探究，例如水平組織與垂直組織的問題（黃光雄、楊龍立，民89；楊龍立、潘麗珠，民90）、邏輯組織與心理組織的問題

（Dewey,1916）、統合與分化的問題（楊龍立、潘麗珠，民90）。因此雖然過去已有一些相關論述，國內外卻依然欠缺深入且全面的探討，若從今日課程的改革需求來評估，依然有重新釐清這些原則內涵的必要。當我們的教師真正熟悉這些原則之後，才能在教育情境中能靈活運用這些原則。

（四）旨趣

本研究基於課程組織原則在課程理論與實務方面的重要，以及今日課程改革的需求，預定於研究中達成下列目的：

1. 整理、分析、歸納目前國內外學者較常論及的課程組織原則。
2. 釐清且標定各種課程組織原則的定義與內涵。

二、方法與範圍

本研究欲達成上述的研究目的，採取理論分析法。為了分析與整理目前學者論及的一些課程組織原則，因此蒐集大量課程類專書探討其中提到的課程組織原則。除此之外，課程組織原則如統合、平衡...等，亦有相當多的專門字辭典在探討，因此這些書籍的閱讀與分析亦屬必要之事。經由列舉和歸納常見之課程組織原則，再透過語義的釐清與界說，可以協助我們標定各課程組織原則之內涵，並且辨別區分各課程組織原則間存在的混淆。最後再分析課程概念的影響及課程組織原則體系建立的展

² 統整一詞亦是國內的慣用語，於民國四十年代教育文獻裡即出現，日本則用統合一詞，中國大陸是用綜合一詞。所以我們所說的統整課程或統整原則，中國大陸則是綜合課程或綜合原則，日本則用統合課程或統合原則。筆者曾分析統整、整合及統合三詞之使用，三者皆屬民國以來新形成的語詞，若從傳統中文的行文風格或慣例來說，整合及統合二詞之使用較佳，因其字面上明確呈現出合為整體之意。故筆者採用統合一詞，不過民國九十年筆者與潘麗珠教授合著之統整課程一書，仍使用大家較熟悉的統整課程一詞。

望，我們可以獲致課程組織原則較全面的理解，並且發展出一些關於課程組織原則的專業知識。

本論文探討時，採取暫時不涉及課程實質內容或實質教材的方式。由於課程組織原則涉及課程與教材的特性和內容，因此當前許多學者僅就各原則的普遍的及形式的意義來說明，造成課程組織原則與涉及的課程內容或實質教材之間的關係並不緊密。因此理論上我們除了針對課程理論來探討，同時亦應觸及不屬課程理論的部分，例如教材本身的知識結構及特性。不過本文中僅整理並釐清各個課程組織原則的意義，並且探討一些課程組織原則研究時可以注意的因素，對於更不易解決的課程內容或實質教材之屬性及其與課程組織原則之關聯留待未來再行處理。

本論文題目是「課程組織原則的探討」，各相關術語的意義界定如下。

（一）課程組織

課程組織有兩個層面的思考，一是廣義的指全部課程的組織，一是狹義的指課程發展中的組織階段，前者偏重「全部課程」的組織，後者則偏重「課程內容」的組織。所謂「全部課程」的組織，是指整體課程設計或發展，甚至包含改革及實施的組織，課程評鑑的組織亦屬其中的一個部分。因此「全部課程」的組織，更偏向各種人、事及編製推廣活動的組織，在範圍上也更廣。反之一般人對課程組織的瞭解，偏重於課程內容的組織，尤其是教材、經驗、學科及知識方面的組織。本研究採取較為狹義的界定，將課程組織定義為課程內容的組織，未來再探究其他的課程組織問題。

（二）課程組織原則

所謂的課程組織原則，是指課程內容一旦選擇出來（即確定之後），課程的設計者或發展者，就要將這些內容予以安排與組合，在組織時必需符合或依據許多不同的原則，這些原則就是我們所說的課程組織原則。廣義的課程組織原則，除了一般人習以為常的課程內容或教材的組織原則，還包含非

教材及非課程內容方面的組織原則。不過本文探討的是狹義的課程組織原則，也就是課程內容的組織原則，而且將教材的組織原則視為課程組織原則的一部分。今日課程類專書中提及的組織原則，有早期泰勒（Tyler, 1949:84）提出三項學習經驗組織時的效標：繼續性、順序性及統合性；黃政傑（民80:290）指出四項組織規準：順序性、繼續性、統整性、銜接性以及垂直原則和水平原則；黃光雄、楊龍立（民89:207）提出繼續性與重複性、順序性與次序性、銜接性與連貫性、相關性與統整性以及分化性等。本研究探討的課程組織原則除了上述的一些原則外，還包含其他學者專家提及的原則。由於這些原則之下另有更細緻的一些原則或規則，因此這些原則亦可以視為基本的與核心的原則。

（三）教材組織原則

教材與課程二概念間因應人們的定義，有許多不同種類的關係。目前一般的見解是課程內涵大過教材，因此課程組織原則也會包含教材組織原則。另一種見解是把教材視為教師授課時處理的內容，於是當人們認定課程包含教師的教導作為時，課程組織原則也會包含教材組織原則。不過當人們不認定課程包含教師的教導作為時，課程組織原則與教材組織原則之關係也會出現各種說法。筆者認為課程即教材或教育內容（educational matter or educational content），因此課程組織原則即教材組織原則。然而許多學者不持這種觀點，因此課程組織原則和教材組織原則即分屬兩種組織原則。雖然如此，課程組織原則（狹義的）與教材組織原則都處理相同的內容，雖然層次及考慮因素不盡相同，可是我們將學者們的討論拿來比對，即可發現其實二者仍是大同小異。因此本文的態度是，課程組織原則與教材組織原則可以二合一的進行探究。

貳、課程組織原則概述

一、課程組織原則概念釐清

課程在組織時依據的一些原則，即本文所欲探

討的課程組織原則。課程組織原則概念裡有兩點要特別加以釐清。一是許多的課程組織原則，被學者們冠上不同的術語如垂直與水平組織、課程組織效標（criteria）、規準、層面、問題、設計向度……等。當我們將各課程學者對課程組織的觀點加以整合時，我們也發現所謂的課程組織原則概念會以不同的術語出現例如：

- （一）Tyler（1949:84）提及三項效標是組織時應注意的。
- （二）Taba（1962:382）認為課程組織有許多問題與理念。
- （三）Goodlad和Su（1992）及Taba（1962:382）指出課程組織有許多樣式。
- （四）Ornstein&Hunkins（1998:237,238）指出垂直與水平的組織，也提出數項設計向度的考慮。
- （五）李子健及黃顯華（民85:269）、黃光雄及楊龍立（民89:207）以及黃政傑（民80:291）提及多項課程組織原則。

二是課程組織原則依其意義的廣泛程度從廣義到狹義又可以區分出基本原則及細緻原則兩個層次。一般人們提及的課程組織原則如繼續性、順序性及統整性，可視為是一些基本的原則或大型的原則。事實上這些基本原則之下仍有一些更細緻的原則，例如黃政傑（民80:294）指出十項垂直組織的小原則，六項統整原則中的小原則；Ornstein和Hunkins（1998:239）、Armstrong（1989:78）、McNeil（1996:187）各列出數項屬於順序性原則的小原則；黃光雄與楊龍立（民89:215）列出三十項細緻的原則；Taba（1962:382）指出在順序性、繼續性及統整性原則裡依然有許多特殊的效標（criteria），這些正是此處所稱的細緻原則。

二、分立式的組織原則

學者提及組織原則時有兩種敘述方式，一是分立式一是群集式。前者通常將各組織原則分別說明

和敘述，未將分立的組織原則予以統合。後者通常將各組織原則整合說明和敘述，且將個別的組織原則依性質予以統合，並給予不同命名如水平組織或水平原則。分立式的組織原則，提出時又經常有不同的術語或取向，以下分別說明三種常見的觀點。

（一）組織效標觀點

這種觀點主張課程在組織時常常依據了一些原則，不過課程學者卻將這些原則以效標 criteria 來理解。Tyler（1949）指出了三項組織效標：繼續性（continuity）、順序性（sequence）及統合性（integration）。這三個效標亦被其他學者引用來，做為判斷課程組織，無論是組織知識概念還是學習活動的效標。Zais（1976:366）指出，Tyler提及的三個效標，由於缺本質性的研究來質疑，因此這三個效標廣泛的被接受為課程活動組織的決定標準。Zais討論的是學習活動的組織，因此他雖接納Tyler的見解，但也提出了兩點不同的見解，一是學習活動適當的順序，通常可以在不更動內容的情形下達成；一是Tyler所提的統合專指課程活動之水平的關係，但他用統合一詞卻指在順序中的任一點，可以提供學生統一及統合的經驗。相似的見解亦表現於McNeil（1965:68）的見解裡，他認為好的課程組織應符合三個特徵：

1. 好的課程對於曾經學過的技巧、概念和價值，應計畫加以回顧和反覆。而此亦符合繼續性的效標。
2. 除了增加提供重要學習的練習，課程應擴大學習的深度。這種擴大亦符合順序性的效標。
3. 技巧、價值和概念在不同領域教授時應相互關聯，如此可使學習能活化（kept alive），而此亦更能獲得遷移。這種作為亦符合統合性效標及教材的相關性的要求。所以McNeil認為重覆（繼續性）、深度（順序性）、廣度（統合性）即組織時的三個效標。不過組織問題的關鍵，他認為是辨明教

導目標及確定達成目標必需步驟的明確化。

Saylor & Alexander (1966:254) 對於學校課程提供了一個檢核表，該表列了七大類好的課程應具備的效標，其中第三、四及五等三大類涉及組織的品質，分別是：學校目標間應維持平衡、能促進經驗之連續、學習機會之安排對特殊情境和個體應有彈性。因此這三大類組織方面的效標，正是我們可以依據的組織原則。Tyler 在 1949 年提出三項判定組織優缺的效標，在 1950 年又提出了判斷整個組織理論的效標，他認為我們應在兩個方面來建立效標以檢核組織理論是否有效，一是我們的組織理論應能說明有效的組織架構特質，有效指有效的順序及有效的統合，一是組織理論能有行為和學習方面的理論且有助於課程目標的開發。簡單的說，課程組織原則依 Tyler 的見解，應依據好的課程組織理論，而好的組織理論要能有學理性、可以提示我們何種組織架構 (scheme) 有效、且協助我們尋獲課程目標。

好的組織應依據的效標，就是我們進行組織時應注意、把握且貫徹的組織原則。因為這些學者提出的效標，對其他學者而言就是原則，在見解和內涵上並無重大差異。不過當這些學者提出的是效標而不用原則一詞，我們可能也不宜完全將二者等同。畢竟這些學者提出的效標，是從好的組織的角度來思考，因此在概念內涵上及思考視野上都比較廣泛，所以 Tyler 的見解裡，組織效標還要思考到組織理論的效標、課程目標的開發及組織架構特質等，這些就不是其他學者提出組織原則時會討論的課題。

(二) 設計觀的組織原則

有一些課程學者於專書中並未特別標示課程組織，而是在討論課程設計的時候，提及一些課程設計時應注意的事項與原則。由於課程設計又主要涉及課程內容 (含經驗) 的安排及架構，因此這些設計的重要依據，許多亦可視為我們探討的課程組織原則。以下列舉一些國外學者之主張。

Ornstein 和 Hunkins (1998:238) 指出課程設計時應考慮幾項設計的向度 (dimension)：

1. 範圍 (scope)。即教育學者所說的廣度和深度。依據 Tyler 1949 的定義，範圍包含課程計畫中所有之內容、主題、學習經驗及組織線索 (threads)。
2. 順序性 (sequence)。指人們能有效處理課程元素，使課程能促進累積性和繼續性的學習，有時亦指課程領域間的垂直關係。
3. 繼續性 (continuity)。指處理課程元素的垂直的操作及重覆。
4. 統合性 (integration)。指課程計畫中包含的各種知識與經驗的連結。它使個體對知識有一整體性之理解，它重視不同內容間之水平關係。
5. 銜接性 (articulation)。是涉及課程不同觀點間的相互關連 (interrelatedness)，至於關係則有水平或垂直之分，因此有水平銜接亦有垂直銜接之分。水平銜接可視之為人們所說的相關性 (correlation)。
6. 平衡性 (balance)。指教育者設計課程時，會均衡的面對不同之觀點，防止扭曲之發生。亦指學生可以用適合於自己的方式來學習，課程則應提供這種學習機會。

Beane, Toepfer, & Alessi (1986:187) 指出學校的一些方案在組織時應注意順序性 (指學習經驗的秩序或流動) 以及範圍 (指每一層次經驗的深度和廣度)。他們亦在同書頁 328 處討論學校與社區課程方案時，特別指出了銜接性。因為若是校內外力量集合設計課程以應當地教育目的或需求，那麼銜接性和同時性 (synchrony) 應加以留意。

Longstreet & Shane (1993:355) 認為有五項基本的設計概念，這些概念是設計課程時的重要工具，它們可以提供一些開放性的指導，協助課程設計者檢查自己的課程觀點。這五項概念是：

1. 範圍。指涉幅度，如計畫研習的深度。

2. 順序性。指學生學習的次序 (order)。順序性內隱藏兩個概念：繼續性和完全性，繼續性指依邏輯次序，可以決定一個主題與活動之後接續著另一個主題與活動，完全性則指一旦學習開始，要到人們滿足或不會太少以至影響未來學習，才告一段落。
3. 銜接性。指不同內容領域間，計畫的關係不是順序式而是同時的 (simultaneous)。在巨觀課程裡不同學科間的銜接，即可稱為相關性。
4. 平衡性。指課程中競爭的要求間有一個滿意的關係。
5. 一致性 (consistency)。指教育哲學和對學生表現之期望間，有相合性 (congruency)。

Henson (2001:199) 認為課程設計的品質可以有五種特徵來加以衡量：

1. 範圍。指任何階層與任何時間之課程的廣度，因為範圍只在一時一點上考慮，因此通常被稱為水平的向度。
2. 順序性。指不同時間考慮主題的次序，因此也經常被稱為垂直的向度。
3. 連續性。指課程在不同時間的平順 (smoothness) 及不中斷。
4. 銜接性。指課程在水平和垂直兩個向度的平順流動 (flow)。垂直銜接即繼續性，至於水平部分則沒有命名。
5. 平衡性。通常指藝術與科學、學術科目和職業科目之間的平衡。

學者們提出的設計時思考項目，多半也被視為是組織原則。在此有參點應特別提出：一是學者之間有重大的差異和衝突，不過各項目的界說卻有相當的出入，因此人們應設法加以整合出自己理解和應用的內涵。我們有責任自己去釐清並選定自己的主張，本文下一部分即試圖提出筆者個人的看法。二是這些設計時思考項目與我們視為組織原則的項

目間，雖然是大同小異，但是仍有一些差距。例如某些學者對範圍的界說，不適合將之視為課程組織時要考慮的原則，反而較適合將之視為課程選擇時要考慮的原則 (Longstreet & Shane, 1993:355)。三是在思考上從設計角度來建立原則，與由組織角度來建立原則，雖然可以在內涵上出現重疊，但有時會產生重大差別。那就是課程設計時要考慮的原則，會比課程組織時要考慮的原則，要更多更廣泛也更巨觀些。因此某些表面上相同的原則及內涵，其實思考的焦點及視野仍有重大差異。課程設計時要考慮的是廣義的和全部課程的組織，反之課程組織時要考慮的其實只是狹義的和「課程內容」的組織。當我們取用課程設計時要考慮的原則時，自然要將之轉成更細緻更微觀處的原則。例如我們不再僅僅思考職業和學術課程間的平衡性，更要考慮到章節單元間、不同科目間及科目內不同概念間的平衡性。

(三) 組織觀的組織原則

課程學者在討論課程發展與設計時，亦會直接指出課程組織上的問題並提及一些組織時應考慮的原則，這些原則，即可直接視為組織觀的組織原則。

Taba (1962:426) 於論及組織的問題和原理時，特別提到了範圍、順序性及統合性。她認為課程設計時應明白指出學習繼續性和範圍的主張及依據。她認為範圍包含廣度與深度兩個向度，如果我們忽略了這個特性，我們就會落入深度與廣度的兩難情境中。至於學習的繼續性，是指學習會涉及不同層次間與不同領域間的關係，前者又與順序性有關，後者則與統合性有關。Taba (1962:382) 也認為範圍是一個核心的組織理念，順序性、繼續性及統合性則可視為特殊的效標，不過它們之間是相互影響的，所以我們不能以分別獨立方式來加以處理。因此 Taba 主張，平衡的處理這些組織問題，雖然是很複雜的，解決之道則需要我們特別仔細的研究和實驗。

Oliva (2001:445) 提出了八個問題，供人們評鑑課程構造和組織之運用，這八個問題也可以說就是他認定的八項課程組織原則：

1. 課程範圍適當否？所謂範圍即人們通常界定的課程的廣度。
2. 課程是否有適切性 (relevant)？因為適切性一詞意義的空泛，因此人們不會反對適切性，但卻可能說不出它的真義，因此適切性可以視為人們從特定角度來思考是否具有適切性。
3. 課程有平衡性嗎？平衡性也是一個語詞在意義上不易明確者，它可視為人們認定於不同變項間存在的平衡（數學上的平衡意義），例如兒童中心與學科中心之間。
4. 課程有良好的統合性否？統合性在意義與做法上都有許多相左的歧見，一個完全統合的課程，通常指沒有學科界線的課程。
5. 課程有適切的順序性否？順序性指課程組織元素及中心之間，安排時的次序。
6. 方案是否有繼續性？繼續性指在隨後的階層，有計畫的重覆內容，每次皆增加複雜階層。
7. 課程在階層間有好的銜接否？銜接性與繼續性一樣，皆是順序的向度，若繼續性指內容螺旋式向上安排，銜接性則指大中小學不同學制間的組織元素的編織 (meshing)。
8. 學習有遷移性否？遷移性 (transferability) 指學校所教者應有遷移價值，可在校外或離校後應用。

雖然學者們直接提及課程組織的原則，可以被我們直接歸類為課程組織原則。但是我們也可以確定，有時這些課程組織原則，其實也可以被視之為課程組織效標或課程設計原則。例如上述 Oliva (2001:445) 所提及的遷移性。明顯的，從整體課程或教育角度來檢視，此處所列出的各分立的課程組織原則，又可以衍生出許多細緻的原理原則（有時

是一些理念、見解、技法和堅持）。因此我們亦應再深入探討這些細緻的原理原則，而不必然只是以知道順序性或平衡性這種〇〇性為滿足。同時我們也應深思各種課程組織原則之間的可能關係，惟有掌握了課程組織原則之間存在的關係，我們才能確切把握住個別課程組織原則之完整性質，並妥當的加以運用。

三、群集式組織原則

(一) 水平與垂直的統合性組織原則

許多課程學者或教育學者討論到課程、教材及學習之組織問題時，亦經常會以較統合的角度，提出一些重大的組織原則類別。從分類觀點或從教育觀點來檢視，課程組織原則多半會被引述成兩種統合性的分類系統裡，一是垂直與水平的分類系統，一是心理與邏輯的學理架構。所謂的垂直組織與水平組織，以及衍生出之垂直組織原則及水平組織原則，經常被學者們提及，並用以解釋許多個別的組織原則（黃政傑，民 80；Ornstein & Hunkins, 1998; Tyler, 1949, 1950）。但是這種整體分類的方式有其重大弊病，經常會將一些組織原則的意義窄化到單一的垂直向度或水平向度，垂直向度又只限於年級之間的縱向關係，而水平向度亦偏重科目之間的橫向關係。其實垂直向度或水平向度有更多的內涵，此外許多原則被學者視為是既有垂直也有水平方向的意義，例如銜接性與繼續性都可從垂直及水平方向來思考與理解（黃光雄、楊龍立，民 89；Ornstein 和 Hunkins, 1998:238；Tanner & Tanner, 1995:372）。更重要的是許多時候我們不易將課程元素各成分間清楚區分成垂直與水平關係，因為在探討關係時，不同的教材成分、組織元素間，是一種統合的關係（Pratt, 1994），可以說是向四面八方輻射出去（如圓形向外擴張）（楊龍立、潘麗珠，民 90）。因此不硬性每次都將組織原則分類成垂直和水平兩大向度，是較好也較符合課程實況的觀點，某些事例及時候仍可以利用垂直和水平兩大向度來

解釋與思考（黃光雄、楊龍立，民89）。

（二）心理與邏輯的統合性組織原則

課程學者們熟悉但卻較少論及的是心理組織及邏輯組織，以及衍生出之心理取向組織原則和邏輯取向組織原則。早期的教育學者及今日教導理論和教材方面的學者，多半會論及心理及邏輯組織原則。事實上，課程方面亦有學者認為在課程組織時，應結合心理和邏輯兩方面的需求（Ornstein & Hunkins, 1998:215; Taba, 1962:301），因此我們可從心理與邏輯兩方面，將組織原則予以統合。杜威在早年已指出這兩類特質，不能以二分法將之分割，而要以經驗連續、發展及整體的角度來加以統合（Dewey, 1916）。因此前述列出之各組織原則，以及一些未提及但是人們認為重要的組織原則，可以從心理組織及邏輯組織兩個向度切入，思考其意義並且釐清這些原則的運用。如此一來我們才可對全體組織原則有一概要的掌握，對每一組織原則亦可發掘其多方意義。

心理及邏輯組織原則最基本的內涵是，學生心理特質及科目知識的不同特性，導致於我們在課程組織時，有不同角度的考慮以及相異的原則依據。推而廣之，我們除了將依據符合學生的興趣、需要、能力、準備度與認知發展階段等，視為符合學生心理特質，亦將依據學生活動經驗、學生能快樂學習、學生能適性成長及學生能自主及自動學習者，都視為符合心理組織原則的重要內涵。反之重視學生未來生活預備、依據成人角度的思考、按科目知識的邏輯性、與學生心理特質差距過大、未能切合學生活動經驗、不考慮學生快樂學習、以及不

重視學生自主及自動學習者等，視為是依據邏輯組織原則的重要內涵。長期以來學者們有一誤解，認為心理組織原則優於邏輯組織原則，於是科目分立的課程經常受到批判。其實這是進步主義論者、開放教育支持者及其他相似立場的學者們，所持有的過當之論。事實上，過度偏重心理組織原則或邏輯組織原則時，都容易出現重大缺失。因此，較為周全及適切的立場，是統合與兼顧心理組織原則與邏輯組織原則。從心理組織原則與邏輯組織原則的角度來看，前述分立式的組織原則，亦可分析其在統合與兼顧心理組織原則與邏輯組織原則的程度。筆者建議依據表1的格式來加以分析與歸納，當我們在表中列出分立組織原則在特定課程內容組織時的運用情形，即可檢核與開發出統合心理組織及邏輯組織的組織原則實例。

參、課程組織原則的界說

一、界說的方式

整體來說，課程組織原則的種類相當繁多，但是課程學者提出的課程組織原則種類又有高度雷同，大致上可以發現九項原則較常被提及：繼續性、順序性、銜接性、相關性、連貫性、彈性、平衡性、分化性、統合性等。許多課程類專書或論文也多半討論到這些組織原則，因此我們可以視這些原則是常見的課程組織原則並且重新加以探討和界定。其餘學者或教育從業人員也會想到或提出的原則，例如範圍、聯絡性、整體性、邏輯性、趣味性、發展性、組合性、延伸性、階段性或有助目標之達成……等，本文皆暫不加以討論，讀者可自行

表1：分立組織原則在心理與邏輯的統合性組織原則

個別原則	順序性	○○性	
性質、類別			
心理組織	社會科由近及遠，生物比理化先教		
邏輯組織	歷史科由古及今，理化比生物先教		
兼具心理和邏輯組織	社區過去史實先教，同時教生物和理化		

深究。經由概念分析 (Hirst & Peters, 1970) 或教育語言分析 (Scheffler, 1960)，筆者試圖為這些課程組織原則，分別提出恰當的定義與說明，當然這些定義與說明不一定具有普遍性。因此讀者若不滿意或不接納，亦可自行研究並形成自己的主張。Scheffler (1960) 在討論定義問題時，曾區分出三種定義並用來解釋學界的爭議，它們是約定的 (stipulative) 定義有助溝通、敘述的 (descriptive) 定義有助說明及系列事件的 (programmatic) 定義有助行動。因此以下分別針對九項組織原則：繼續性、順序性、銜接性、相關性、連貫性、彈性、平衡性、分化性、統合性等加以界說。最終的企圖是組織原則的界說，要承續與歸納當前一些學者的見解，能清楚精確的指涉出各原則的內涵，並且有助於人們在實務現場運用和操作。

二、個別的界說

(一) 繼續性 (continuity)

繼續性可指相同的內容或類似 (相近) 的內容，甚至是相同的題材、技能、性質和領域等，在不同的單位、不同的教與學活動或不同的課程裡重複的或相繼的出現。因此，如果從較狹窄的角度只思考相同內容重複的出現時，繼續性又可以指重複性。一般人對於繼續性這概念會有的誤解或不同的界定，多半導因於課程學者將繼續性限定是由相同的或類似 (相近) 的內容來形成。事實上，繼續性這概念在日常生活語言裡，原本並未專指相同的內容，因此不相同的內容亦有繼續性。繼續性其實只是用來說明在時間上、順序上及存在狀態裡沒有中斷，或是沒有斷裂 (unbroken) 及不相連 (connected) 的情形。因此人們經常會將繼續性與順序性二者相混淆。事實上連課程學者間亦無定論，Tyler (1949) 提出繼續性這概念，並將之界定為相同的內容重複出現。但是 Oliva (2001) 則指出繼續性這概念是指不同層次中內容的重複，但是會增加複雜性。明顯的，二人對繼續性的界定有

極大的差別。尤其是繼續性用來說明不相同的內容出現的重複性時，它的語義已和順序性有了重疊，這也造成人們對這兩個原則分不清的弊病。大家以為繼續性一定指完全相同的內容重複的出現，其實不然，它可以指相同的內容卻是以不同的面貌和方式來出現。例如不同題型與問題，只是呈現同一種數量的運算 (如二位數加法、一元一次方程式)。

(二) 順序性 (sequence)

順序性可指依難易程度、時代趨勢、時間發展、生活環境、內容邏輯性、學習心理發展、階段性、學習活動先後……等，安排不同的內容出現次序。因此順序性不僅處理了次序問題，還同時處理了層次增高、範圍擴張、深度及廣度的延伸等，除了數量的增加還把握品質的躍升。表面上，將繼續性界定為重複性的同義詞時，繼續性與順序性就很容易的可以區別。其實不然，順序性裡處理部分相同及部分不相同的狀況時，還是會造成繼續性與順序性不容易區別的窘境。尤其是表面上都相同的教材，但是意念上、境界上及手法上卻有天壤之別時，人們就不易判定其符合繼續性還是順序性。此外順序性在概念解釋上，是可以針對任何對象思考其先後順序的現象，但也可以是針對有內在的關聯的對象，說明其先後順序的現象。簡單的說，順序性規範甲和乙兩個處理的對象的先後順序問題，但是甲和乙兩個對象之間，沒有深厚的關聯，或是有決定性不可分割的關係，是兩種截然不同的狀況，不能混為一談。對任何年長者讓梨，與對自己父兄或母姊讓梨，雖然只是吃梨先後順序問題，但在本質上卻有完全不同的意義。學者們討論了許多教材組織原則及課程組織原則，多半是屬於順序性的考慮。例如先容易後困難、由近及遠、歷史由古而今、事例由現代而往昔等。無可否認的，順序性之下所出現的各種細緻的課程組織原則或處理方式，其間存在許多相互矛盾的現象。例如時間由古而今或由今而古，因此當我們在掌握順序性時，其實還要針對教育目的、施教者之主觀企圖和觀點、學習

者特性以及課程內容屬性.....等因素，進行整件的考慮，而後才能選定或開發出一些細緻的組織方式以體現順序性（前述之表1曾列舉一些例子可供參考）。

（三）銜接性（articulation）

銜接性可指相近的兩個課程組織單位或兩內容之間，或是特定的地方兩邊有關的內容之間，能有較好的連接、關聯或不脫節與不矛盾。用通俗的話來說，銜接性就是連接之處與組合所在的妥當程度。因此銜接性通常指，按先後順序轉變的兩個部分之間，相連、轉換、支應及配合的密切程度。特定著眼點有關的兩方之間，如年級間、國小六年級和國中一年級間、不同學科之間、特定時間前後的教材之間與教法之間.....等，若有較佳的呼應、協調與轉換，使學生學習不生困擾，我們就視之為有好的銜接性。用通俗的觀點來說，如果兩個部分之間，在距離上較短、性質上較近、關係上較密切、轉變上較合理且易於學習和理解，甚至有一些促使兩個部分相連貫的設計，都是造成銜接性良好的徵狀。例如國小六年級和國中一年級間，教材及教法的數量差異和性質形態差距不大時，即可視之為有好的銜接性。

明顯的，銜接性與繼續性及順序性會有概念上的重疊。Tanner及Tanner（1995）就提出垂直銜接性並等同於順序性，Oliva（2001）則視銜接性與繼續性都是順序性的向度。當銜接性亦分出水平銜接性時，這水平銜接性就會與人們所說的統合、相關及平衡等有了交集。因此有些學者如Tyler根本不談銜接性，而且還限定繼續性只是相同內容重複出現，他的用意就是迴避各種概念上的混淆。不過他只提三個組織效標（原則），根本無法應付多變的課程組織現象以及人們日常生活用語，所以我們還是要開發出各種組織原則，以滿足組織課程時的需求。不過要將銜接性與繼續性和順序性予以區隔時，我們就要知道它們之間經常會發生重疊，但如果我們的視野扣緊著「特定之處的兩邊有關的內容

之間，能有較好的連接」，就可以在應該區隔及可以區隔時進行必要的區隔。反之當銜接性與繼續性和順序性不易區隔，或是人們用不同的術語卻指涉相同對象或意義時，我們也不必強行區隔銜接性與繼續性和順序性之不同。我們需要的，是能夠不誤解他人用了銜接性、繼續性及順序性等不同術語，其所指涉的一些明確具體的組織特性。

（四）連貫性（coherence）

連貫性又稱融貫性從歷時的角度來說，可指課程在較長的時間及較大的範圍內，甚至是經歷不同的人員後，依然保有原先的一些屬性如內容上近似或相同、特徵上維持、架構上不更動.....等；從共時或同時的角度來說，課程內個別部分之間有其相互配合、蘊涵、需求、同質與相容等特性。因此連貫性在概念上和一致性（consistence）、一貫性（alignment）及連續性有高度的重疊，也與相關性和統合性有近似之處。當課程在內容上一再保有某種不更動的部分時，我們就可說其具備連貫性，因此這種狀況下的連貫性，在概念上其實等同於連續性或前述之繼續性。當我們從一致性及一貫性來說明連貫性時，「一致的一」及「一以貫之一」，可以是指完全相同的亦可以是指不完全相同的，例如九年一貫或十二年一貫的課程，它可以是不同的學級之間，依然有一套理念、一個架構或一體的作為之課程。當一套課程計畫提出，它中間的各分科要求或對教材教法的訴求，都要有相互呼應與配合的情形。因此連貫性其實就是指課程中不變的成份，以及各部分有同質的現象。

（五）相關性（correlation）

相關性可指課程在兩個內容、兩個部分甚至兩個課程單位之間，存在著關係，我們就可以依據這個特定關係或從特定角度與觀點，指出它們具有關聯。因此相關性就是課程各部分之間存在關聯，就此關聯而言該課程亦可被視之為有連貫性甚至是銜接性，就全體合成而言該課程亦可被視之為有整體性或統合性。這也是相關性經常被人們誤解的原

因。如果從程度上以及範圍上來區分，可以說相關性是程度低及範圍小的連貫性及統合性。相關性中判斷的依據是兩個內容之間存在著關係，若此關係不能釐清和限定，那麼混淆與爭論就會一直存在。當語文課上唐詩，歷史課上唐代歷史，我們即可依據二者皆關注同一時代之人事，視語文課與歷史課之間有相關性。有了相關性，我們才易於跨科、跨領域的將許多原本不相連屬之內容予以合併。

（六）彈性（flexibility）

彈性可指課程內容及組織，因應不同需求或條件之變更，可以便利與自由的調整（擴大、延伸、縮小、抽換、變形……），而不會予人以斷裂、支離破碎、突兀、不順及不當之感。課程有好的彈性時，除了可因人而異、因地制宜及與時俱進，更可以符合個別差異理念，方便教師的運用。我們不易為眾多師生量身定作課程，因此提高課程的彈性應適度授權師生可彈性調整，會對課程實施成效及教育品質有正面助益。當一個課程有較大的變化可能性和比率，或是有較佳的流動性時，往往暗示著也有較佳的彈性。當前國內大中小學，千篇一律的日課表，限定各科目在每週固定時間上固定節數的課，即是一種單調、僵化和固著又欠缺彈性的表現。

（七）平衡性（balance）

平衡性又稱均衡性，它可指課程中各種不同的內容獲得等同重視，也可指結構上存在均衡不會有偏頗。前者與多元化觀點近似，課程中提供了各種見解並且不扭曲也不偏重特定之主張；後者則與穩定度有關，課程中和諧的處理各種因素和需求，而且兼顧深度和廣度或其他對立的組織結構觀點。平衡性在概念上又與等值性（equilibrium）、互補性（complement）、及相容性（compatibility）或共存性等密切關係。因為課程有平衡性時，在概念上近似於課程中的不同內容和結構成分上，會出現等值、互補、相容或共存的現象。平衡還有動態的平衡與靜態的平衡之分別，前者指運作過程中或歷時

的平衡性，後者指結果和一特定時間所出現的平衡性。課程在很多時候會反映出平衡性，例如當課程能反映兒童中心觀點及成人中心觀點或不同敵對學派見解主張，或課程在前一時期偏一個見解但在後一時期偏另一個見解。

（八）分化性（differentiation）

分化性是指課程內可依特定的觀點或見解，將不同的內容組成一些單位，又可指課程本身可以有獨特的理念、造型與功能特色，亦可指整體課程可以容納各具特色的課程（黃光雄、楊龍立，民89）。因此分化性提示了我們，課程內容要把握住的核心理念是差異和差別，並且注重個性和特色。從分化性角度立論，課程內容不必面面俱到的包羅萬象，最後流於平庸、膚淺和無特色。但是課程內容及組織有分化現象，或是課程表現出獨特性，都要講究學理依據及功效上能符合教育理念，並經得起批判和質疑。否則課程雖有分化性，但是不是好的合於教育機會均等或對學生有利的分化時，這種課程反而成了一種不恰當、危害的甚至是反教育的工具。課程的分化性表現在課程中區分不同的學科、領域、分組、分軌、主修和副修、必修和選修、種類或活動。中學生較常遇到的就是升學的學術課程及就業的職業課程，升學的學術課程又有文組及理組或是更細緻的組別分化。能力分組課程、成就分組課程及興趣分組課程是大家熟悉的課程分化現象。

（九）統合性（integration）

統合性即大家熟悉的整體性或統整性，就中文用語而言統合與統整皆非傳統用語，但統合一詞明白指出合的現象，顧名思義統合性就是課程中各部分各內容，合成一個完全及完整的課程整體。所以統合性也指課程內可依特定的觀點或見解，將不同的內容組成一些單位，尤其是整個課程不再分化成數個部分的拼湊與組合，而是個別部分間有了融合並形成更超越與圓融的全體。統合性提示了我們，課程內容要把握住的核心理念是同質和合成，並且

注重整體和完全。所以統合性和其他的一些原則一樣，都存在不同程度的現象，有時不易從有無統合性來加以論斷。當統合性的程度低時，我們就會面臨視其為具有統合性還是其他○○性的困擾。

統合性在概念上易與連貫性及相關性重疊，並且與分化性處於對立。統合性可以說是課程中各部分之間處於一種圓融及一體的境界，但是降低標準或程度時，基於課程中各部分之間存在連貫及相關的關係，我們也可以視該課程具有統合性。明顯的，如此一來統合性與連貫性及相關性之間就出現了混淆。就統合性及分化性的關係而言，通俗的觀點是二者對立，其實二者也經常處於一體二面的相容境地。因為同一個課程從分的角度視之，可以發現其中有分化之處，但從合的角度視之，又可以發現其中有統合之處，可以說是分中有合而合中又有分（楊龍立、潘麗珠，民90）。例如高中課程從分的角度視之，有文理分組課程，從合的角度視之，又有整體的統合，不僅文理分組課程本身各自統合，整體高中課程又有其大學預備教育的目的與使命。此時統合性及分化性可以說在本質上相同，只是我們從不同角度來認知才造成統合及分化的差別。不過統合性指個別部分間有了融合並形成更超越與圓融的全體，又經常使統合成為組織發展上的終極狀態，而此亦使統合性成為各組織原則裡最上位階的組織原則。正如同認知領域目標分類裡，綜合的位階在分析的位階之上，因此分化性亦居統合性之下，意思是我們能彰顯統合時就一定能處理分化，統合性的難度及思考範圍都在分化性之上，能分化者未必會統合。

肆、課程組織原則的深究

課程組織原則有相當多值得討論的地方，此處僅提出兩個筆者目前思考過的問題供讀者參考。

一、整體課程組織原則關係架構

整體課程組織原則之間可能存在一些關係架

構，例如有階層甚至於是體系。但是如果我們將整體課程組織原則從體系的角度來思考，許多的學者、專家及實務工作者並不認同有此體系的存在，畢竟目前仍欠缺張而有利的學理來支持體系的觀點。雖然如此，我們還是可以見到水平和垂直及心理與邏輯這種近似體系的類別被提出。由於體系的區分依據不明確，因此目前要提出深具學理基礎及應用價值的體系，似乎仍不容易。但是我們還是可以試圖來勾畫出一個關係架構（簡略的體系），供有興趣者思考參照。經過定義性的界說，我們提出一個課程組織原則關係架構圖。圖中箭頭代表兩個原則之間的位階及先後順序，位階低者易達成，位階高者不僅不易達成，而且還代表了它會利用到低位階的原則，同時它也是發展的歸趨。例如能運用繼續性，才可在此基礎上開發和運用順序性及相關性，能體現連貫性才有能力處理好平衡性及彈性，統合性的表現是活用並且超越分化性的思考。

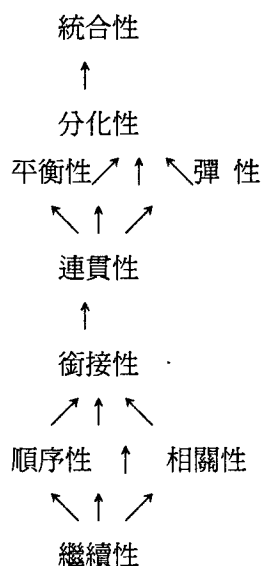


圖1：整體課程組織原則關係架構

二、個別課程組織原則關係架構

整體課程組織原則關係架構已不易獲得人們認

同，至於個別課程組織原則關係架構是否能成立，一樣可能有許多的爭議。許多學者不以體系為名，但卻在原則之下列舉出更細緻的原則或規則。目前較常見到的是順序性的規則，如由整體到部分、由易至難、由古至今、由近及遠……等。如果我們將個別課程組織原則從關係架構的角度來思考，許多的學者、專家及實務工作者一樣不認同有此關係架構的存在。單一原則關係架構的深入研究仍欠充分，因此目前區分的依據亦處於資料不足的境地，目前要提出深具學理基礎及應用價值的關係架構，仍有待努力。但是我們還是可以試圖為統合性原則勾畫出一個關係架構（簡略的體系），供有志者思考參照。這個關係架構是考慮了一些要素來建立：以階層性的區分來形成關係架構，整體次序性逐漸增加，依據相同者合成提升到相異者來合成，各部分之間分界從有到無，而且考慮統合性乃程度差異的原則，並沒有絕對有無的區分等指標來建立。如果人們有其他角度的思考，自然可以提出不同的課程組織統合性原則關係架構。因此大家可以試圖去

開發不同的關係架構，其實目前國內外學者亦對於統合性原則關係架構有一些說明（楊龍立、潘麗珠，民90）。例如Fogarty（1991）就提出了十種統合課程的方式，並且依據一個學科內、學科間、學習者及學習者間等，將這些統合課程的方式，區分出三個大的類別來，其實這也可以視之為一種關係架構。圖中箭頭代表兩個統合程度、狀態、層次、境界（或原則）之間的位階及先後順序，位階低者易達成，位階高者不僅不易達成，而且還代表了它在低位階的基礎上提升，同時它也是發展的歸趨。例如能組合者必可拼湊，反之能拼湊者未必能組合，融合是組合的進一步提升。明顯的圖1與圖2之說明，有其重疊之處但不完全對等，不過廣度上圖1包含（適用）較多的事例，圖2則限定在一單線主軸上說明統合性亦可區分出不同的樣態。

伍、結論

本文蒐集和歸納學者們提出的課程組織原則，獲得十項大家較常提及的課程組織原則，並分別提

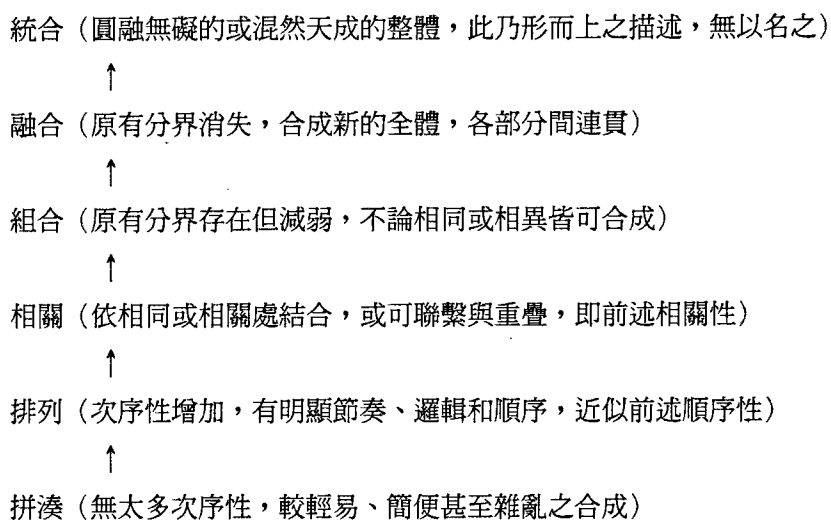


圖2：課程組織統合性原則關係架構

出恰當的定義和解釋：

- (一) 繼續性可指相同的內容或類似（相近）的內容，甚至是相同的題材、技能、性質和領域，在不同的單位、不同的教與學活動或不同的課程裡重複的或相繼的出現。
- (二) 順序性可指依難易程度、時代趨勢、時間發展、生活環境、內容邏輯性、學習心理發展、階段性、學習活動先後……等，安排不同的內容出現次序。
- (三) 銜接性可指相近的兩個課程組織單位或兩內容之間，或是特定的地方兩邊有關的內容之間，能有較好的連續性、關聯性或不脫節與不矛盾。
- (四) 連貫性又稱融貫性從歷時的角度來說，可指課程在較長的時間及較大的範圍內，甚至是經歷不同的人員後，依然保有原先的一些屬性如內容上近似或相同、特徵上維持、架構上不更動……等；從共時或同時的角度來說，課程內個別部分之間有其相互配合、蘊涵、需求、同質與相容等特性。
- (五) 相關性可指課程在兩個內容、兩個部分甚至兩個課程單位之間，存在著關係，我們就可以依據這個特定關係或從特定角度與觀點，指出它們具有相關性。
- (六) 彈性可指課程內容及組織，因應不同需求或條件之變更，可以便利與自由的調整（擴大、延伸、縮小、抽換、變形……），而不會予人以斷裂、支離破碎、突兀、不順及不當之感。
- (七) 平衡性又稱均衡性，它可指課程中各種不同的內容獲得等同重視，也可指結構上存在均衡不會有偏頗。
- (八) 分化性是指課程內可依特定的觀點或見解，將不同的內容組成一些單位，又可指課程本身可以有獨持的理念、造型與功能特色，亦可指整體課程可以容納各具特色的課程。

- (九) 統合性即大家熟悉的整體性或統整性，就中文用語而言統合與統整皆非傳統用語，但統合一詞明白指出合的現象，顧名思義統合性就是課程中各部分各內容，合成一個完全及完整的課程整體。

參考文獻

- 王文科（民86）。學校需要另一種補充的課程：發展學校本位課程。刊於中華民國課程與教學學會及比較教育學會主編。課程改革的國際比較：中日觀點（頁67-86）。臺北：師大書苑。
- 李子健、黃顯華（民85）。課程設計。臺北：五南。
- 林永喜（民60）。教育課程論集。臺北：文景。
- 陳伯璋（民88）。九年一貫課程的理論與理念。發表於九年一貫課程系所研討會。
- 黃光雄（民70）。課程的界說與模式。國教世紀，16（7、8），3-6。
- 黃光雄（民85）。課程與教學。臺北：師大書苑。
- 黃光雄、楊龍立（民89）。課程設計。臺北：師大書苑。
- 黃炳煌（民88）。談課程統整。刊於中華民國教材研究發展學會主編。九年一貫課程論文集：邁向課程新紀元（下）（頁252-257）。
- 黃政傑（民80）。課程設計。臺北：東華。
- 黃政傑（民81）。課程改革。臺北：漢文。
- 單文經（民81）。課程與教學研究。臺北：師大書苑。
- 楊龍立（民84）。國小社會與自然課程的統整。人文及社會學科教學通訊，6（1），131-144。
- 楊龍立（民86）。課程目標的理論研究。臺北：文景。
- 楊龍立（民88）。從教學概念混淆談九年一貫概念問題。國教新知，46（1），1-9。
- 楊龍立（民90）。學校為本課程的設計與探討。臺北：五南。
- 楊龍立（民91）。九年一貫課程的語言問題及改革困境。中華民國課程與教學學會及比較教育學會編。第六屆課程與教學論壇研討會論文集，20-1～20-13。
- 楊龍立（民92）。課程組織概念研究。國科會研究計畫報告：NSC90-2413-H-133-003。
- 楊龍立、潘麗珠（民90）。統整課程的探討與設計。臺北：五南。
- 歐用生（民89）。課程改革。臺北：師大書苑。
- Beane, J. A., Toepfer, C. E., & Alessi, S. J. (1986). *Curriculum planning and development*. Allyn and Bacon.
- Choate, J. S. et al (1995). *Curriculum-based assessment and programming*. Allyn & Bacon.

- Fogarty, R. (1991). *The mindful school: how to integrate the curricula*. IRI/SkyLight.
- Goodlad, J. I., & Su, L. (1992). Organization of the curriculum. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (327-344). The Macmillan Company.
- Henson, K. T. (2001). *Curriculum planning*. McGraw-Hill.
- Longstreet, W. S., & Shane, H. G. (1993). *Curriculum for a new millennium*. Allyn & Bacon.
- McNeil, J. D. (1965). *Curriculum administration*. Macmillan Publishing Company.
- McNeil, J. D. (1992). Curriculum organization. In M. C. Aikin (Ed.), *Encyclopedia of educational research* 273-279 (6th ed.). Macmillan Publishing Company.
- McNeil, J. D. (1996). *Curriculum :a comprehensive introduction*. Harper Collins College Publishers.
- Oliva, P. F. (1992). *Developing the curriculum*. (3rd ed.). Harper Collins Publishers.
- Oliva, P. F. (2001). *Developing the curriculum*. Longman.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (1993). *Curriculum foundations, principles and issues* (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (1998). *Curriculum: Foundations, Principles, and issues*. Allyn and Bacon.
- Posner, G. J. (1992). *Analyzing the curriculum*. Lane Akers, Inc.
- Pratt, D. (1980). *Curriculum : design and development*. Hrcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Pratt, D. (1994). *Curriculum planning : a handbook for professionals*. Harcourt Brace College Publishers.
- Saylor, J. G., & Alexander, W. M. (1966). *Curriculum planning for modern school*. Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Scheffler, I. (1960). *The language of education*. Springfield. Ill., Thomas.
- Schubert, W. H. (1986). *Curriculum*. N.Y.: Macmillan.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development*. Harcourt, Brace & World.
- Tanner, D., & Tanner, L. (1995). *Curriculum development: theory into practice*. Prentice-Hall, Inc.
- Taylor, P. H., & Richards, C. M. (1989). *An introduction to curriculum studies*. NFER-NELSON Publishing Company Ltd.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum & instruction*. Chicago: The University of Chicago.
- Tyler, R. W. (1950). The organization of learning experiences. In V. E. Herrick., & R. W. Tyler (Eds.),

Toward improved curriculum theory (59-67). The University of Chicago Press.

Zais, R. S. (1976). *Curriculum: principles and foundations*. Harper & Row, Publishers.

初稿收件：民國93年3月5日

完成修正：民國93年6月28日

正式接受：民國93年7月1日■

Studying Principles of Curriculum Organization

Long-Lih Yang
Taipei Municipal Teachers College

This study attempts to explore the principles of curriculum organization. There are two main purposes in this study: (1) to analyze the principles of curriculum organization; (2) to construct the definitions of principles of curriculum organization. Through theoretical analysis researcher could based on useful data to arrive at many conclusions.

Keywords: curriculum organization, principle of curriculum organization