

課程標準「標準」嗎？

張清濱／台灣省國民學校教師研習會主任

壹、引言

教育部為因應社會的變遷，進行一系列的課程改革。早在民國七十八年，教育部曾邀集許多學者、專家、校長、教師、教育行政人員及社會資源人士，開始修訂國民小學課程標準。經過四年的時間，始修訂完成。教育部乃於民國八十二年九月二十日修正公布，各校並自八十五學年度第一學期一年級起實施。新課程標準係以生活教育及品德教育為中心，培養德、智、體、群、美五育均衡發展之活潑兒童與健全國民為目的。它的基本理念著重未來化、國際化、生活化、人性化及彈性化，考慮至為周詳（教育部，民 82）。

新課程標準公布後，民間出版商及國立編譯館即根據課程標準編印國民小學教科用書。教育部亦聘請教科用書審查委員，依照課程標準，進行國民小學教科用書審查。實施迄今，將滿一年，部分學者、專家、教師及出版商認為課程標準已不標準，應再重新修訂。教育部並宣布國

民中小學課程修正的方向在建構國民中小學九年一貫的課程架構，預計在一年到一年半提出九年一貫的新課程方案（聯合報，民 85.12.5）。

本文擬就課程標準的概念及課程發展的趨勢，略加論述，以供建構國民中小學九年一貫課程架構的參考。

貳、課程標準的概念

標準 (standard) 與品質 (quality) 常交互使用。品質一辭用來表示一種高度的標準，而標準則用來表示一種具體的層次。根據經濟合作及發展組織 (OECD, 1989) 的研究，品質至少具有下列四種涵義：

- 一它是一種屬性 (attribute) 或界定的要素。
- 二它是一種相對價值的程度 (degree)。
- 三它是一種優異事項的描述 (description)。
- 四它是一種非量化的特質 (trait) (引自 Mortimore, 1992; 張清濱，民 86)。

Cassidy, Schimmel & Brady (1993) 則認為高品質必須具備下列標準：

- 一、沒有缺陷 (deficiency)。
- 二、符合顧客的期望 (expectations)。
- 三、符合要件 (requirements) 或細目 (specifications)。

綜上所述，品質是一種屬性、程度、描述及特質。要確保品質，就要符合顧客的期望與要求，讓顧客都感到滿意。標準則是具體化的層次，要達到何種層次，才能符合期望與要件，必須明確地陳述。Madaus et al.(1983) 即認為標準就是某客體所應有屬性的描述。以此觀之，課程標準應具有下列屬性：



課程標準應具有時代性，有其基本精神與特色，不是永久性的標準。

- 一、它是一種規範性的標準：課程標準應詳述課程的目的與目標、時間分配、教材綱要、內容架構、教材編選要領及實施概要。它是課程及教科用書編輯的方向，也是教科用書審查的依據，更是教

師教學時應該遵循的基本原則。

- 二、它是一種階段性的標準：課程是發展出來的，它應具有時代性，有其基本精神與特色。它不是永久性的標準；否則，課程標準就不必修訂了。因此，課程標準乃是現階段的課程指導綱領（張清濱，民 86）。

然而，新課程標準實施迄今不到一年，即已顯現若干不合時代需求的問題。茲舉其犖犖大者，臚列如次：

- 一、國民小學應否設置電腦課程問題：目前國小電腦課只能利用團體活動中學習。電腦在國民小學的普及率只有百分之十五。由於電腦課不是正式課程，沒有課程及師資標準規定，導致各校教學無所適從。少數學校欠缺電腦及師資，影響城鄉教育的均衡發展（中央日報，民 85.12.23）。為培養二十一世紀健全的國民，使其能運用科技設備及資訊，提升國家的競爭力，電腦課程應提早在小學實施。
- 二、國民小學應否設置英語課程問題：英語為世界通用的語言。從生活化、未來化及國際化的觀點言之，國小設置英語課程有其必要性。但是，國小學生學習英語是否干擾學習國語及母語，則見仁見智，尚無定論，宜在國小進行客觀的實驗、研究。現行國小課程標準尚無規定英語科課程，師範校院亦未培養該科師資，均應審慎研議。
- 三、國民小學應否設置宗教課程問題：台灣

地區經濟快速發展，物質生活富裕，精神生活卻頗為貧乏。加以學校教育長期受到升學主義的影響，個人主義抬頭、功利主義盛行，價值觀念混淆，社會不免產生亂象。有識之士咸認為學校應設置宗教課程以啓迪學生正確的人生觀，促進心靈的改革，提升生活的品質。

此外，教育部也擬議取消國小早自習及實施周休二日制以減輕學童的課業負擔。面對上述各項問題，國小新課程實有重新檢討、修訂的必要。

參、課程發展的趨勢

二十一世紀課程發展的主要趨勢是課程的整合 (integration)。Slattery (1995) 指出後現代課程發展的三個原則是合作性、整體性及科際性。合作性係指課程研究機構的整合，強調中小學校與大學校院等學術機構之間的合作。整體性係屬課程決策、規劃、執行及評鑑層次的整合，系統化的平衡或整體課程的概念，取代支離破碎的課程發展途徑。科際性則指各學科之間的統整，如科際整合 (interdisciplinary)、多科際整合 (multidisciplinary)、跨科際整合 (transdisciplinary) 及主題式整合 (thematic)，代表各種不同程度的整合。

一、課程整合的原理

依據 Mason(1996) 的研究，課程整合具有下列各項原理：

(一)發展心理學及認知心理學的觀點

依據發展心理學及認知心理學的研究，個體面對某種觀念時，如能與其他的觀念發生聯結，則學習效果最好。建構主義的學習論也指出：當資訊植入有意義的情境中，提供多元的呈現方式及應用譬喻和類比，並給予學生學習的機會，以衍生與個人有關的問題時，就能產生充分的學習 (Brooks & Brooks, 1993)。個體建構的知識是以其整體的經驗背景為基礎的。因此，學生的先驗知識及其塑造成型的獨特方式就成為課程組織的基礎。

從發展心理學及建構主義的學習論來看，小學課程應該環繞科際整合的主題，組織起來，因為兒童時期的經驗世界是整體而具體的。

(二)社會文化的觀點

當今學校的課程，尤其是中等學校課程，有些顯得落伍，不能符合學生的需求、興趣與能力。顯然學校課程缺乏關聯性，無法提供有意義的聯結，蓋因學生所學的與現實世界的本質產生脫節的現象。其結果是學生產生不滿、冷淡的情緒與失敗。要解決現實世界所遭遇的問題（如貧窮、環境的危機、社會的不安等），就需要各種學科的知識與技能（如科技、人群關係、溝通技巧等）。

根據整合課程學者的研究，參與此類課程的學生對於學校課業更為積極、

主動，學習效果也就隨之增加 (Grady, 1994)。

(三)學習動機的觀點

整合課程不強調死記內容而著重課程要素的相互關聯性 (interconnectedness) 以增強學生的學習動機。研究顯示：學生大都尋求發展並展示其才華的機會。整合式及探究式課程可培養有意義的知識技能，也增進學生的自我效能及學習動機，蓋因整合課程環繞在學生挑出的主題、問題上探討。學生自行選擇主題可增進學生學習的興趣與動機 (Stipek, 1993)。

(四)教育學的觀點

當今許多課程都在教導學生一些支離破碎的觀念、資訊、程序及技巧等，無法鼓舞學生主動參與學習。教育家們也無法希望課程能包羅萬象，涵蓋課程的精髓。Wiggins(1989)即主張教育家們應摒棄在複雜社會裡，萬事萬物皆可教的想法。他認為學校課程應著重在提供學生能導致奮發求學的內在經驗，並激發學生批判反省及深入的能力。科際整合的主題單元教學即可提供學生產生了解的機會。

二、課程整合的例證

在美國，課程整合觀念，普遍展開，值得吾人借鏡者，首推全語言 (whole language) 課程及科學、技學與社會 (science, technology and society, STS) 的課程整合。茲略述如後：

(一)全語言課程

全語言課程一辭，甚難予以界定，惟從其特徵，可略見其端倪：

1. 它是以學生為本位的學習理念 (a student-centered philosophy) 語言的學習係以學生本身的個別差異為考量。它不是課堂實務的特殊組合，無法濃縮成操作型的定義，每班的狀況可能都不相同 (Weaver, 1994)。
2. 學生不僅學習語文的技巧，也要獲得高度功能性的語文知識及欣賞。
全語言普遍的趨勢是學生不再充分地學習一些傳統上的語文技能，如語言、字彙、拼字及標點。相反地，全語言學者主張學生不僅以更傳統的技能本位，學習這些技巧，也要獲得高層次的功能性語文知識及欣賞 (Weaver, 1994)。目前許多學校已朝向更完整的閱讀及寫作課程，支持全語言課程的理念 (Traw, 1996)。
3. 它是語言發展 (language development) 與教學途徑相互結合的一種概念。

Bergeron(1990) 從最近幾年有關全語言的專文中，探討全語言的共同特徵，得到了一個滿意的定義。她指出：全語言是一種概念，包含語言發展的理念及其教學的途徑。真正的文學及寫作是在富有意義性、功能性及合作性的經驗情境中

使用的。這樣才能激發學生的學習動機及興趣。

從上述的定義及特性中，全語言的教學原則約可歸納成下列四點 (Traw, 1996)：

1. 語言學習是發展性的，也是特異性的。

大多數的兒童在認知的發展期中可能學會一般類型的技巧，但對個別的兒童而言，學習的特定順序卻無法預先確定。

2. 語文技巧最好在真實的文學情境中學習。

真實的文學情境係指學生參與具有品質的文學，並從功能性的自選作品中學習。沒有在真實的情境中學習，這種技巧無法成功地在更真實的情境中使用。

3. 文學的素養 (literacy) 最好在類似於口語 (oral language) 發展的環境中培養。

文學素養與口語發展的環境應該相似，但應考量文學素養與口語之間的差異。

4. 語言的各種語法 (modes) 都是相互關聯，也都彼此相互增強。

我們學習閱讀，不僅從閱讀中學習，也從說、寫及聽等方面學習。

(二)科學、技學與社會的整合課程 (STS)

Hansen & Olson(1996) 認為科學、技學與社會的整合課程可以導正

學校智育掛帥的偏失，提升道德的層次，適應真實所衍生的問題。

整合型的科學課程與教學採取主題的取向 (a thematic orientation)，以同一類似的方法，結合有關學科的知識。科學、技學與社會的整合課程係以三者之間的關係為基礎，作為課程與教學的核心。它強調全體學生的科學素養 (scientific literacy)，而非僅培養少數未來的物理學家、化學家及生物學家 (Hansen & Olson, 1996)。

科學教育應著重現實世界的問題與經驗。Klafki(1991) 認為社會的基本問題都應以教育的觀點來看待。即使難以教育的方法去解決，也要引導科學教育注重真實世界的經驗。

科學教育要與社會上的一些問題相結合。例如環保問題，自然科課程即可設計一些話題：如何處理垃圾？如何防止空氣污染？如何防止水患？社會的重要話題都可透過科學教育的過程，去探討並尋求解決。

課程設計方面要特別考慮技術層面在科學教育上的問題，並注重實際的行動。社會關係如技術的創造與運用，就成為教學的核心。技術的重視使科學教育的價值層面，顯得更為重要。科學、技術、人文的結合使科學教育更趨於博雅 (liberal)。現代世界的問題，在許多方面，息息相關。科學、技學、社會的整合課程著重在理念、人及傳統學科之間的關係，尤其強

調人性的關係 (the human-nature relationship)。

惟就課程組織而言，STS 尚無一致的理念。有些學者環繞科學的本質，組織教材。另有些學者環繞當今社會的話題，組織教材。亦有些學者環繞一般科學的內容，組織教材。

肆、結語

課程標準具有規範性及階段性等屬性，它不可能是永遠標準的。它隨時空改變而改變；因此，它是現階段的課程指導綱領。

國民小學課程標準尚有諸多不合時宜之處。教育部已計劃進行修訂工作，重新建構國民中小學九年一貫的新課程方案。

課程發展趨向於整合。後現代的課程發展強調合作性、整體性及科際性。課程的整合具有多項特點，可激勵學生的學習動機，學習效能隨之增加，更可觸類旁通，學以致用。

全語言課程以學生為中心，把語言發展及教學途徑相互結合。學生不僅學習語文的技巧，也要獲得功能性的語文知識及欣賞。

科學、技學與社會的整合課程，三位一體，強調三者之間的關係。它的基本主張是培養全體學生成為具有科學素養的人，而非僅培養科學家。社會上的一些問題，都可透過科學課程，運用技術，尋求解決。

從整合課程的觀點言之，今後我國中小學課程改革宜重視下列各點：

一統整課程發展及研究機構，成立國家層級的課程發展及研究中心。

二掌握變與不變的原則。課程目的與目標可以不變，但課程內容、組織、教學及評量方式可變。

三兼顧傳統、現代與未來。課程一方面要傳遞文化，一方面要適應國家及社會的需求，也要讓莘莘學子適應於未來的社會。

四統整各科課程的架構、內容及組織。

參考文獻

中央日報（民 85.12.23）。小學生學電腦不是夢。台北：中央日報。

教育部（民 82）。國民小學課程標準。台北：教育部。

張清濱（民 86）。學校行政與教育革新。台北：台灣書店，116, 132, 336。

聯合報（民 85.12.5）。九年一貫國民中小學課程最快 87 學年度實施。台北：聯合報。

Bergeron, B. S.(1990). What does the term whole language mean? Constructing a definition from the literature. Journal of Reading Behavior, 22(4), 301 ~ 324.

Brooks, J. G. & Brooks, M. G.(1993). In search of understanding: The

- case for constructivist classrooms. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Cassidy, M. F., Schimmel, B. J. & Brady, K. A.(1993). Identifying expectations for service quality in training and education through process needs assessment. Performance Improvement Quarterly, 6 (2), 3-16.
- Grady, J.(1994). Interdisciplinary curriculum: A fusion of reform ideas. Aurora, Co.: Mid-continent Regional Education Lab.
- Hansen, K. H. & Olson, J.(1996). How teachers construct curriculum integration: The science, technology, society(STS) movement as Bildung. Curriculum Studies, 28(6), 669-682.
- Klafki, W.(1991). Neue studien zur bildungstheorie und didaktik. Weinheim:Beltz,43-81.
- Madaus, G. F., Scriven, M. S. & Stufflebeam, D. L. (1983). Education models. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Mason, T. C. (1996). Integrated curriculum: Potential and problems. Journal of Teacher Education, September-October, 47(4), 263-270.
- Slattery, P.(1995). Curriculum development in the Postmodern era. New York: Garland.
- Stipek, D. J.(1993). Motivation to learn: From theory to practice. 2nd ed., Boston:Allyn & Bacon.
- Traw, R.(1996). Large-scale assessment of skills in a whole language curriculum: Two districts' experiences. Journal of Educational Research, 89(6), July /August, 323-339.
- Weaver, C.(1994). Reading process and practices: From socio-psycholinguistics to whole language, 2nd ed., Portsmouth, NH: Heinemann.
- Wiggins, G. (1989). The futility of trying to teach everything of importance. Educational Leadership, 44-59.

