

第八章 學校課程安排

丁一顧

課程與教學是學校教育活動的中心工作，而課程所涉及的層面是指「教什麼」，教學則指的是「怎麼教」，然而，「教什麼」往往會影響到教師的「怎麼教」。由此可見，課程的安排實是整個教育活動的重要關鍵與重心。

然而，從眾多的研究發現，課程安排的良善與否，對學校的整體效能與學生的學習表現有所關聯，因而，如何建立有效能的課程安排，增進學校的效能，實在是一件相當值得探究的工作。

本章將分三節說明，一、課程的相關理論分析，二、課程安排與學校效能的關係，三、有效能的課程安排，以提昇學校效能的途徑。

第一節 課程安排的相關理論

從Weber（1971）研究學校效能至今，我們發現：大部份的學者在進行學校效能與課程關係間的探究，常從下列幾個方面進行：

- 1.強勢的課程領導。（Weber, 1971）
- 2.教師在修正與調整教學內容具有彈性。（Armor, 1976）
- 3.學校提供廣泛可用的閱讀教材。（Wilder, 1977）
- 4.重視課程目標。（Brookover & Lezotte, 1977）
- 5.閱讀課程必須精熟複雜的閱讀技巧，並與其他學科領域相統整。（California State Department of Education, 1980）
- 6.課程的組織。（Purkey & Smith, 1983）
- 7.課程的緊密性。（Murphy, Hallinger & Mitman, 1985）

- 8.閱讀、數學及語言的標準和年級期望水準。（McCormack-Larkin & Kritek, 1982）
- 9.整個學習內容的計畫和督導。（McCormack-Larkin & Kritek, 1982）
- 10.課程與教學的協調。（Levine & Lezotte, 1990）
- 11.增加閱讀、語言與數學時間。（Levine & Lezotte, 1990）
- 12.學校課程的素質。（Scheerens, 1990）

從上述的探究中，可以歸納出：學校效能與課程安排的研究，幾乎都與課程的設計、課程的規劃及課程的組織有關聯。因而，底下的理論探究與分析，將從課程的設計與課程的組織兩方面來加以述說。

一、課程設計（curriculum design）

Pratt（1980）認為：課程設計乃是課程工作者從事的一切活動，包括他對達到課程目標所需的因素、技術和程序，進行構想、計畫及選擇的慎思過程。因而，如果教育工作者能重視課程設計，則可以確立目標、善用時間、促進溝通、加強協調、減少緊張及增進成功的機會。所以，課程設計實在是整個教育活動中相當重要的工作。

對於課程設計的分類，各人常有不同的見解與分類，但主要仍以下述五種為主（王文科，民83）：學科課程設計（academic-subject designs）、學習者中心課程設計（learner-centered designs）、融合課程設計（fusion designs）、廣域課程設計（broad-fields designs）及特殊主題設計（special-topic designs），茲將其分述如：

（一）學科課程設計

以學科為取向的課程設計，主要是以引導學生進入學術社群為目標，亦即課程是傳授學生重要的學科內容，包括事實、概念、原則、原理、及訓練其運用專門學術研究的方法、認知能力。而且，

此種課程設計強調所有學校教學科目均應來自學科，學校所教的題材，亦應完全取自學科，換言之，只有學科知識適合於納入課程，例如，目前中小學所使用的課程設計方式幾乎都是屬於學科課程設計。

(二)學習者中心課程設計

所謂的學習者中心課程設計是指「以學習者的需求、願望，作為課程規劃的主要焦點，亦即課程的開設或取消完全以迎合學習者的興趣為主」，例如，核心課程設計及活動課程設計即是屬於此類的課程設計。

(三)融合課程設計

融合課程設計乃是試圖確立兩種以上科目間的關係，亦即將幾個相關的內容結合在一起，而以另一種新的科目名稱來取代之。

融合課程設計可以是本學科的相融合，也可以是跨學科間的相融合，例如，當前盛行的「資管課程」，即是融合資訊及管理兩大學科內容而成的新興學科。

(四)廣域課程設計

廣域課程則是試圖橫切某整個領域或知識體系，另創立一個統一體，例如工藝、社會科都是屬於此類的課程設計。

(五)特殊主題設計

如果學習經驗是環繞在一個特殊及特定的主題上時，便稱為特殊主題設計，此種課程設計的優點在於：能符合社會變遷與學習者興趣而改變課程的安排，其缺點則是過程不夠嚴謹且不具挑戰性。

至於課程設計的模式，從目標模式（objective model）、Taba模式、Walker的自然模式（naturalistic model）、Rowntree的技術模式（technological model）、過程模式（the process model）、Oliva模式、情境模式（the situational model）、Schwab的實用折衷模式

（practical and eclectic model）以及Freire的解放模式（emancipation approach），皆各有其使用上的優缺點。因而，本節將不從這些模式的介紹為出發點，而是將目前我國所實施的課程設計模式做一說明。

我國現行的課程設計模式有所謂的「板橋模式」、「南海模式」、及「舟山模式」，而由於舟山模式一般都是只侷限於教科書、教學指引及習作的發展、審查、發行的工作，非關係全面性、整體性的課程設計問題，因而以下僅就「板橋」及「南海」兩模式予以探究：

（一）板橋模式

「板橋模式」的名稱，乃因負責規劃及辦理課程設計的國民學校教師研習會，正好位於板橋而得名。從民國61年開始，由於國內課程發展、規劃及課程實驗的需要，乃逐步發展出一套課程設計的模式，此即為「板橋模式」，其程序及過程如下（秦葆琦，民76）：

- 1.由教育部成立國民小學課程實驗研究指導委員會，負責研究指導的工作。
- 2.對於國內外國小相關課程資料進行蒐集、分析、比較及建檔的工作。
- 3.針對國情及研究的需要，研擬課程實驗綱要。
- 4.依據課程綱要，定訂教材細目。
- 5.根據教材細目，編寫實驗教材。
- 6.依照實驗教材，設計製作教具。
- 7.將實驗教材、教具於臨近學校試教，並依據結果予以修訂。
- 8.將初步修訂定稿的實驗教材、教具及教師手冊，進行實驗教學。
- 9.教育部及教育廳協同選定實驗學校。
- 10.辦理參與實驗課程教學的教師研習。
- 11.依據實驗研究方法進行實驗教學。
- 12.訂期舉辦實驗學校的分區教學研究會。
- 13.於每一學期結束時，舉辦實驗教材、教師手冊修訂會議。
- 14.將修定的課程送國立編譯館，並經編審委員會審查後試用一

年，其後經修訂後，即為正式的國定本教學課程。

(二)南海模式

民國74年11月，教育部為了整體規劃各級學校人文及社會學科的課程、教材、教法與師資，乃於台北市南海路成立「人文及社會學科教育指導委員會」，實際負責中小學各科課程的研究與發展。

該委員會下共分設十八個學科組，其主要工作有（歐用生，民78）

- 1.確立教育目標。
- 2.研訂教材大綱。
- 3.教科書編輯計畫與教學單元。
- 4.編印實際教材。
- 5.教材試用。
- 6.教學評鑑。
- 7.教師在職進修。
- 8.研究人文、社會學科等其它學科配合的問題。

透過上述我國兩種課程設計模式的探討，可以瞭解到：課程的設計所涉及的因素相當複雜，從開始設計到正式課程形成時，每一細節、每一步驟如果都沒有疏忽，才有可能編製出一套實用與適用的教學課程。

二、課程的組織（curriculum organization）

課程的組織是指課程內容是如何編排的，課程的編排方式相當多，有以知識為中心組織方式，也有以人類事務為中心的組織方式。然而，不管是以那一種組織方式，都包含了許多不同的課程組織型態，而本節所要介紹的組織型態，則是以黃政傑（民83）的分類方式，將課程組織型態分為三大類，即以知識為中心的學科課程（the subject curriculum）、以學生為中心的活動課程（activity curriculum）、及以社會為中心的核心課程（core curriculum），茲將其整理分述如下：

(一)學科課程 (the subject curriculum)

學科課程就是以科目各自獨立設計的課程，它是最古老且最廣為接受的課程組織型態。而且，當學校各科的科目確定後，整個學校的課程也就完全確定了。

古代西洋的七藝教學與目前我國中小學所採用的課程組織，即為學科課程的型態，學科課程有下列幾項特點：

- 1.課程內容的分類按照學術研究領域的分類。
- 2.教學科目內容的順序安排，按照學科邏輯次序。
- 3.教學科目內容，必須反應學科的結構和探究方法。
- 4.強調呈現的技術。
- 5.區分必修與選修科目。

(二)活動課程 (activity curriculum)

活動課程是一種以學生為中心的課程，並且是以興趣領域為課程組織基礎的統合性課程 (integrated curriculum)，活動多、科目少，一般又稱之為經驗課程 (experience curriculum)。

Manning (1971) 認為活動課程具有下列九項特點：

- 1.課程按照兒童所選擇的興趣中心組織起來。
- 2.興趣中心是按照心理順序來安排。
- 3.教師的工作是協助兒童實現興趣。
- 4.課程教學旨在啟發學生的問題解決探究方法。
- 5.兒童是教室中的支配者。
- 6.第一手經驗是學習的主要資源。
- 7.成就的主要指標是創造性的表達。
- 8.觀察是主要的評鑑技術。
- 9.成就的報告採用兒童個人的描述方式。

(三)核心課程 (core curriculum)

核心課程是一種課程設計，它並不是指課程整體，是指課程的

一部份，而這一部份又被認為是最重要的，是所有學生學習的中心。
Goodlad（1987）認為所謂的核心課程應具有下述幾項特點：

- 1.核心課程是將教材加以組合達到統整的學習；亦即核心課程是打破學科界限的課程組織型態。
- 2.核心課程是將課程與學生生活問題、學生興趣聯結在一起；亦即核心課程的組織中心是生活領域、民主社會、青年共同問題、社會需要。
- 3.核心課程是提供普通教育的課程方案，是所有學生共通的學習經驗，也是必修的。
- 4.核心課程是學生每天花相當多時間學習的。

第二節 課程安排與學校效能的關係

課程的安排與學校效能的關係，素為學校效能探究者所重視，Codianni和Wilbur（1983）就曾對學校效能的研究作一文獻整理與分析，結果發現有效能的學校實包括六項要素：強勢的行政領導、學校氣氛、基本技巧、高度期望、不斷評估及教職員的發展等。然而，進一步做深入的探究分析，更可發現出：這六種要素中，就有四項要素中強調課程的協調、規劃與安排。可見課程的規劃、協調與安排對學校效能的影響相當重大。

一般研究課程安排與學校效能的關係，常從「課程安排與學校整體效能」、「課程安排與學生成就」兩方面加以探討，因此，本節亦將從這兩層面進行探討：

一、課程安排與學校整體效能之關係

Mowery（1984）以11年級的學生為研究對象，Pennsylvania教育品質評鑑（Educational Quality Assessment）為學校效能指標，並對教師及校長進行訪談及電話訪問，其資料分析發現：教師及校長參與課程的發展與規劃，對提昇學校整體效能有相當的助益。

Eager (1988) 曾以六所私立中學為研究對象，探究有效能學校經常採用來促進學校進步的策略有那些？在該研究中，是以學校中的行政人員及教師為研究樣本，並以「私立學校品質指標」(the Quality Schools Index for Private Schools) 為工具進行調查及訪談工作，其結果顯示：提供滿足學校目標的課程安排與設計，與學校效能間有相當重要的關係。

二、課程安排與學生成就之關係

課程的安排與學生學業成就到底關係如何？國內尚無類似的研究，然而，國外學者Trautler (1992) 曾以六項有效能的學校指標（包括校長的教學領導、基本技能的強調、對學生學業成就高度的期望、正向的學校氣氛、經常督促學生的進步及課程的規劃、安排，以及正向的學校、家庭間的關係）為標的，探究這六項指標與學生學業成就間的相關，結果發現：這六項指標與學生學業成就間都有相當高的正相關。這也顯現出，課程的規劃與安排與學生學業成就間的關係是密切的。

Freeman (1987) 曾以西華盛頓的20所市區學校為研究樣本，進行學校效能的比較研究，而學生的學業表現則是以加州標準化成就測驗為依據，經過兩年的實驗研究發現：學校校長參與學校課程的安排與管理，則其對學生學業表現有顯著的影響。

Lynch (1991) 則以描述性與準實驗設計資料蒐集、分析的方式，探究課程的調整、安排與學生學業成就間的關係，其結果指出：課程的調整、安排確實能促進的進步與學生學業成就。

Stedman則從「均衡教育發展」的角度來談學校效能，透過多種的文獻整理與分析，他發現：有效能的學校並不一定要以學生學業分數為主要評鑑指標，學校可透過均衡的課程安排，來提昇學生的學習表現。因而，假如學校能有均衡及健全的課程安排，則學生不僅有好成績，在才藝及發明創造上也會有所增進。

綜合上述研究發現：課程的安排確實對學校整體的效能與學生

學業表現具有相當程度的影響力。因而，如何建立有效能的課程安排，增進學校效能，實是當務之急。

第三節 有效能的課程安排，提昇學校效能的途徑

課程的組織與安排深深的影響到學校的效能與學生的學習表現，並進而影響到教育目標的達成。然而，如何掌握及建立有效能的課程安排提高學校效能？茲提出下列幾項途徑，以供參考：

一、課程安排能配合學生身心發展與興趣

根據Piaget（1952）的認知發展階段理論，個體的智能發展可分為四個時期：感覺動作期（sensorimotor stage）、運思預備期（preoperational stage）、具體運思期（concrete operational stage）及形式運思期（formal operational stage）。而國小學童正處於具體運思期及形式運思期的階段，對事物的認知不再侷限於現實與個人的感受，亦即學生已能運用假設推理與獨立思考。

面對學生認知層次的發展，假如課程的組織與安排不能作適當的因應與調整，則課程就會喪失其應有功能。因而，除了建議教育當局在進行課程編製與安排上，多採用專家學者的意見，針對學生身心發展順序及生活經驗逐漸擴充加以因應（例如：課程安排採用由統整而分化的原則，低年級側重合科編製，中高年級則強調分科課程）；學校行政主管也應針對現行課程的實施概況，召集相關教師及人員，組成課程研究小組或安排研究委員會，研訂出符合學生身心發展程度的動、靜態補充教材，使學生的學習更能達成完全式的學習。

其次，學生的興趣也是課程安排所強調的問題。因為，課程愈符合學生的興趣，學生愈願意去學習，所獲得的效果也愈大。所

以，課程的安排應事先瞭解及注意學生的興趣，並且透過對學生學習興趣的瞭解來安排各項課程及學習活動，使學生學習效果達到最大。

二、能依教師專長排課

師專自從民國76年改制後，小學師資的培養也因師院開設的系別而有所不同，加上開放學士後教育學分班師資的加入，整個小學師資的陣容可說是相當精良與龐大。然而，現行小學課程教學仍是以「包班制」教學為主，「包班制」在以往的社會中確實有其效果與功用，但是，隨著知識的爆增及科技的日新月異，一個教師往往無法以其有限的時間，學習無限的知識，何況要以自己有限的知識去應付四、五十個學生所提出的各種問題，當然有其困難性。

其實，教師所擔任的課程教學，應以受過專門學科知識和教學者為主，毛連塏（民81）就曾在其研究中指出：「國內各界人士對國小課程教學的意見，多認為藝能、自然、社會、數學和語文等科，應以受過專門訓練之教師為宜。」

所以，為了使增進學校效能及學生學習成就，學校在安排課程教學之前，就應調查全校教師的專長、所修的主、輔系及特殊教學經驗，然後針對這些特殊專長，建立整體學校人力資源庫，並進行教師適任課程的安排，以落實課程教學。

三、課程安排配合各科需要且具有彈性

國民小學的每節的課程都是四十分鐘，然而，同樣四十分鐘的課程，往往因內容及偏向的不同，而需要不同的課程實施方式。例如，有些課程偏向思考，有些課程偏向欣賞、發表及練習；有些是大肌肉動作型，有些則為小肌肉動作型的課程；有些需要做靜態的練習，有些則強調動態、實驗、室外或野外活動；又有些是有聲的課程，有些是靜音的課程等，面對不同型態的課程，如能作不同的課程安排，則不但能提高學校整體效能，學生的學業表現也定能提

昇。

例如，用餐前後及音樂、美勞課程之前，不要安排劇烈的運動；高分貝的課程教學與靜態課程教學，不宜安排於相臨的教室；室外及野外觀察實驗的課程安排，則應事前充分規劃使用班級，以避免班級間互相干擾，影響教學效果。

課程在依各科的需要加以安排後，雖然必需依其排定的結果予以實施。然而，值得強調的是，這樣的安排應是一個原則性的課程安排，當學校課程實際教學者發現，因為課程尚及其它相關因素的需要，必需做調整與修改時，則彈性化的原則應該變成最重要的問題了。例如，學校中某年級爲了校慶活動，而舉辦趣味競賽預演。這時，所使用的場地可能會干擾到某些班級的課程教學，這些班級就不應僵化的進行原定的課程安排，相對的，應該採取一些權宜措施（如：動靜態課程對調或換教室進行課程教學），以應付臨時狀況，並增進學生學習的成效。

四、排課時間能合乎教學原則

課程的安排除了應注意學生的身心發展、教師的專長及各科的需求外，排課時間也是課程安排中相當重要的問題，因為，排課的時間如能使學生的學習與教師的課程教學達到最大的話，這樣的排課才是最有效果，也才能促進學生學習效能與學校整體效能。國內學者鐵鴻業（民51）也認為：「教學時間的安排會影響課程和教學的效果。安排恰當，足以維持興趣，鼓勵學生作深入的學習或研究，亦可使教師作充份的課程設計與教學發展。」可見，適當及有意義的排課，對於有效能的學校影響相當大。

然而，怎樣的排課時間才算是適當及有意義呢？個人認為，只要能符合教學原則的時間安排，都是適當及有意義的課程安排。茲將以學生的學習、教師教學及教學設備的運用三方面的教學原則來進行解說：

(一)適合學生的學習

心理學家認為：「一天中，上午九時至下午三時，學生學習效率最高，其前後則逐漸走下坡。」所以，在排課時，應儘量將思考性及用腦性的科目安排於最利於學習的時間；而體育及動態科目則忌排於吃飯前後的時段。

(二)適合教師教學

同一位老師儘量不要集中性的排課；特殊的時段要平均分擔（如每天的第一、四、五、七節），以免影響整體教學品質。

(三)教學設備的充份利用

規劃專科教室、圖書館及各種教學設備的使用，避免產生衝堂。

五、排課能兼顧正式與非正式課程

Eisner（1979）將所有學校課程分成三類，即外顯課程（explicit curriculum）、潛在課程（implicit curriculum）與空無課程（null curriculum）等三種課程。其中，外顯課程又可細分為正式課程（formal curriculum）和非正式課程（informal curriculum）。所謂的正式課程指的是課表上所排定的各科教學，這類課程是外顯的，且有人加以視導，有正式規定的；而非正式課程則是指：在正式課程之外，學校還有其他多種有計畫的學習經驗。

我們知道，假如課程的安排只侷限於正式課程的領域上，則學習將容易陷入落伍與僵化的窠臼，無法滿足學生的個別差異及社會發展的快速需求，更易使學生學習興趣與動機產生退卻。因此，在做課程安排的工作時，除了依課程標準來編排與設計正式課程外，對於非正式課程的安排上，則應於每學期開學前，針對各城鄉需求的不同，規劃各種符合地方性的非正式課程內容與進度，以健全學習內容，促進學生的全面學習效果。例如：圖書推廣教育的安排、辦理節慶藝文及慶典活動、運動園遊展覽會、校外教學參觀、民俗

體育競賽活動、各族群母語教學及各項合作教育活動的安排等。

六、運用電腦輔助軟體協助課程及課表的編排

在校務逐漸電腦化及效率化的今日，如果課程及課表的安排，仍舊依賴人工編製及繕寫，則常會因教師、學生、課程本身、場地、時間、教學資源等不確定因素，而干擾課程及課表的編排。

雖然，小學中課程及課表的編排最單純、也最容易解決，不過，爲了能快速、明確的編排出課程及課表，使學校校務也能很快的進入正常運作，參考及使用簡單便捷的電腦程式及軟體，實可省卻學校行政人員許多塗改、檢閱的動作，更可提高整體學校行政效率，增進教育的品質。

參考文獻

王文科（民83）。**課程與教學論**。台北市：五南。

毛連塏（民81）。從國小教師任教情形談師範學院課程設計。載於中華民國比較教育學會與師範教育學會主編，**國際比較師範教育學術研討會論文集**（頁263～288）。台北市：師大書苑。

秦葆琦（民76）。「板橋模式」課程發展工作簡介。**現代教育**。4(14) 29～39。

黃政傑（民83）。**課程設計**。台北市：東華。

歐用生（民78）。「南海模式」的課程發展。**現代教育**。4(14) 40～52。

鐵鴻業編譯（民51）。**改革中學指引**。台北市：國立教育資料館。

Brookover, W.B., & Lezotte, L.W.(1977). *Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement*. East Lansing, MI: Michigan State University, College of Urban Development.

California State Department of Education(1980). *Report on the special studies of selected ECE school with increasing and decreasing reading*

- score. Sacramento, CA.: Office of Program Evaluation and Research.
- Codianni, A.V., & Wilbur, G.(1983). *More effective schooling from research to practice*. New York: Clearing House and Urban Education.
- Goodlad, J.I.(1987). A new look at old idea: Core curriculum. *Educational Leadership*, 8 ~ 16.
- Eager, H.J.(1988). Identification of key strategies for school effectiveness and how they are implemented, as perceived by administrators and teachers in selected exemplary private secondary schools. *Dissertation Abstracts International*, 48/08.
- Eisner, E.W.(1979). *The educational imagination*. New York: Macmillan.
- Freeman, E.(1987). The relationship between school effectiveness and elementary school principal's behaviors. *Dissertation Abstracts International*, 48/03.
- Levine, D.U., & Lezotte, L.W.(1990). *Organizational behavior: The psychology of effective management*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lynch, K.E.S.(1991). An evaluation of curriculum alignment as a process of improving academic achievement. *Dissertation Abstracts International*, 51/09.
- Manning, D.(1971). *A Humanistic Curriculum*. New York: Harper & Row.
- McCormack-Larkin, M., & Kritek, W.(1982). Milwaukee's project RISE. *Educational Leadership*, 40, 16 ~ 21.
- Mowery, D.A.(1984). High school effectiveness and principal and teacher involvement in decision-making. *Dissertation Abstracts International*, 45/10.
- Murphy, J., Hallinger, P., & Mesa, R.R.(1985). School effectiveness: Checking progress and assumptions and developing a role for state and federal government. *Teachers College Record*, 86(4), 616-641.
- Piaget, J.(1952). *The origins of intelligence*. New York: International University Press.
- Pratt, D.(1980). *Curriculum: Design and development*. New York: Harcourt

Brace Jovanovich.

Purkey, S., & Smith, M.(1983). Effective school: A review. *The Elementary School Journal*, 83, 427 ~ 452.

Scheerens, J.(1990). School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1), 72 ~ 80.

Trautler, V.J.(1992). The relationship between student achievement and individual correlates of effective schools in selected school of South Carolina. *Dissertation Abstracts International*, 53/04.

Weber, G.(1971). *Inner city children can be taught to read: Four successful school*. Washington, DC: Council for Basic Education. (ERIC Document Reproduction Service NO.1302403).

Wilder, G.(1977). Five exemplary reading programs. In J.T. Guthrie, (Ed.), *Cognition, curriculum and comprehension*. New York: International Reading Association.

