

第二章 文獻探討

本章根據研究目的，首先探討課程的概念，包含課程決定、課程發展、課程計畫與課程設計等；其次，探討課程決定的內涵；第三節整理影響教師的課程決定之因素；第四部分關注家政教育的本質；進而在第五節提出家政課程發展的模式與我國及其他國家在中學階段之家政教師與課程現況。

第一節 課程的概念

本節主要闡述課程、課程計畫、課程發展與課程設計等名詞之概念意涵。

一、課程 (curriculum)

課程用語，多在指稱教育理論的內涵與教學的論述，亦有使用 program、course 等詞。Curriculum 一字早在 1820 年即開始使用，1918 年首見於由 Bobbitt 所著的《課程》(The Curriculum) 一書。按原意指的是奔跑、跑馬場的意思。隨著時間的演變，該字的意思接近「學習的進程」。傳統觀念則是將課程視為一種學習或訓練的進程，透過此進程，獲致教育的效果。Bobbitt 認為，學校的功能是為青少年做成人生活的準備；要決定「課程」必須確認哪些技能、知識、價值觀和態度是應該在青少年離開學校加入成人生活以前就做好準備的 (王文科, 1994; 王垠, 2002; 黃政傑, 1985)。王淑俐 (1989) 則主張，課程是事先設計的一套繁簡不一的教育方案，而教學即是其執行。

就課程的範圍而言，Oliver (引自王文科, 1994) 認為，由廣義至狹義的方向，可得以下課程的概念：

1. 兒童不論在何時，採用任何方法所獲得的一切經驗。
2. 學習者在學校輔導下，而獲得的一切經驗。
3. 學校提供的一切學習進程。

4. 為協助某些學習者達成目標，而做有系統安排的若干學習進程，如「大學預備課程」。
5. 某學科領域提供的學習進程，如「科學課程」、「語文課程」。
6. 特別的專業學校所規劃的方案，如「兩年制護理課程」。
7. 個人修習的學習進程。如甲乙兩方修習大學預備課程，但是甲生修習英文，乙生修習法文，或甲乙兩生修不同教師的英文。

綜合 Saylor、Alexander 與 Lewis 分析過去與現在的課程概念後，王文科（1994）提出四種課程概念，即科目與教材、經驗、目標與有計畫的學習機會。同時，Taylor 與 Richards 指出課程約有六種定義，即教育內容、學習進程、教育經驗、學習科目、教材與教育活動。王文科所整理課程的觀點如下：

1.課程即科目與教材：無論從過往或當前的觀點分析，較為傳統、保守或優勢的課程概念，指與規劃學習進程有關，且由教師講授、學生學習的引導、科目、教材大綱或教科書。

2.課程即經驗：視課程為學習者的經驗。

3.課程即目標、目的或成果：課程並不關心學生在學習情境將要做的是什麼，而關心他們的作為之後能學習到什麼。課程與結果有關，而不關心發生什麼事件。課程與學習過程存在預期的關係，而不是成果的關係；他所處理的是經由教學、經驗的提供、發生的事物以及學習者的作為，以達成預期的學習成果。

4.課程即有計畫的學習機會：理想的課程概念，兼顧教材、經驗與目標三者。任何計畫需有意向、特定方案及目的或目標。此外。課程計畫顧及學習者的角色，Tyler 強調學習者的期待是很重要的。

學習機會的計畫與課程選擇有關，在從事課程取捨時，可參考 Kliebard 所提的四項問題：（1）為什麼我們教學習者這些，而不教那些？（2）什麼人應該接觸什麼知識？（3）支配教學材料選取的規則是什麼？（4）為了形成連貫的整體，課程各部分之間的關連性如何？

在一般常識中，課程會讓人聯想到學校的課表、教科書與相關教材，以及學校所安排的活動。事實上，由於課程有不同的層次，各個層次的定義角度自然有別，黃政傑（1985）與李振賢（1994）在說明課程層次之論述採用了 Goodlad 等人的說法，將課程區分為五個層次，即理想的課程、正式的課程、覺知的課程、運作的課程及經驗的課程，這五個層次所描述的課程意義有所不同。1.理想課程，通常是指政府、團體或個人所期望的理想課程，通常是尚未具體化的理想；2.正式的課程，是指經由行政單位認可，形成文件，由學校或教師依照規定採用，通常以課程標準、課程指導或教科書的形式出現；3.覺知的課程，是指心中所感受、體會到的課程。教師體會正式課程內容之後，即成為本身的課程構想；4.運作的課程，就是教育情境中實際出現的課程；5.經驗課程，指的是學生由教學中實際領受的、獲取的經驗內容。本研究的關注在於教師對正式課程層次的認識與教師個人在覺知的課程層次後，教師對運作的課程層次所下的課程決定為何。

儘管以上將課程的層次試圖從概念與定義中說明清楚，再加上課程的概念與定義至今仍是眾說紛紜，但是卻總離不開是學科或教材、經驗與活動、目標、有計畫的學習機會的範疇。具體而言，學校中設有「家政」科目是依據「課程是一個科目、包含教材」的概念；同時，家政課程是學習家政相關的經驗，且關注學習者應達成之目標為何。家政課程關注學生想學習及應學習之家政教育內容，並實際體驗之，此乃教育人員根據其教育理念與目標為學習者所提供的學習計畫。

家政課在學校中存在的必要如何？王文科（1994）闡述不同學者對課程之主張，其中 Musgrove 特別主張學校傳授的教學科目，不只反映出知識系統，也反映出社會系統；課程是一種「人為」的產物，就設計的角度分析，課程即在將人的經驗作審慎且有系統的組織，以加速學習「真正人生」的歷程。家政教育的目標來對應 Musgrove 的主張，更肯定了家政課是讓學習者加速學習真正人生歷程的重要科目。

因此，課程研究者可以透過社會學的背景，探究課程之相關內涵。王文科（1994）認為，社會學是以分析有組織的人際關係為目標，對課程的貢獻乃在於瞭解社會變遷的方向與個人社會化的過程，影響課程內容與教學方式的決定。

此外，Brady（引自王文科，1994）綜合各家的觀點，提出五項社會學對於課程的發展與教學的運作具有的啟示作用，其中特別是對未來的趨勢。課程設計者為求課程能跟得上時代，需掌握社會變遷的脈動。許多社會學家主張學校應成為導引社會變遷的動因，不宜僅成為社會變遷的反應。社會學的貢獻，在於促使教師對塑造個人的社會影響力保持敏銳性。這種覺察不僅可協助教師瞭解社會背景對學生學習的影響，而且也能協助教師在面對課程爭議性問題時，更能保持彈性、理性與容忍性。

Brady 提出，社會學對於課程研究貢獻在給予課程研究很多構想與建議時，提出清楚具體的觀察變項，並且提醒研究者在課程研究上，要注意社會變遷與背景變項及角色所給予之權利，並可將其運用於研究時觀察課程規劃、設計、實施、評鑑等過程中不同的影響因素，提供課程研究方法上的考量與使用上的原則。

研究家政課程有別於某些課程研究所關注的理想面向，因為家政需連結個人、家庭、社會的發展與需求，因此主要以社會學的觀點為基礎來發展其課程，將能更貼近家政的目標。

二、課程計畫（curriculum plan）

課程的具體形式透過完善的計畫表現，課程計畫（curriculum plan）一詞在教育百科辭典（1994）中所指，有時會與課程發展（curriculum development）相互使用，但是有人認為其有差別。課程計畫是一般的概念，可從確定、廣泛的目的到特定教學情境的可能性描述。換句話說，課程計畫屬於一般性、具體性，也可能為一組相關目標或單一領域而計畫的。課程計畫實際上是包含課程發展與教學設計的普通概念，屬於靜態的層面。

教育大辭書中採用蔡清田的解釋（2000），指從計畫的角度來觀察課程發展與課程設計的工作。也就是說，課程工作者根據社會文化價值、學科知識與學生興趣，對課程目標、內容、方法、活動與評鑑等因素所作的一系列選擇、組織、安排之規劃。由於課程計畫強調其內容要素和規劃的程序，因此對於課程發展和

設計工作有促進其精緻化的效用，而且課程計畫強調計畫人員的責任，希望課程工作者慎思熟慮、仔細選擇組織安排課程的各種要素，提供學生優良的學習機會，幫助學生獲得繼續性、程序性及統整性的學習經驗。

而黃政傑（1985）綜合 Saylor 與 Alexander 的課程計畫理論，得知其根據兩個基本假定：1.沒有任何一個課程計畫，可以適用於所有學校；2.許多人參與課程的計畫，來主張課程計畫是有層次之分的。兩位學者認為，課程包含了學校提供的所有學習機會，即課程是學校的方案，但是就個別學生而言，課程是他實際選擇和經驗的學習機會。換言之，課程計畫的實施乃透過與學生互動最頻繁的教師，判斷其適合學生的課程，增加教育目標達成的可行性。

事實上，先前已說明課程的層次可能是全國性的、地區性的，也可能是學校性的或班級性的，蔡清田（2000）及 Oliver（2001）等人也主張，課程計畫者可能是學科專家、教育行政人員、課程專家，也可能是學校行政人員或是班級任課教師。

那麼課程計畫中該包含哪些內容？教育大辭書（2000）中明確指出課程計畫主要包括，課程目標、課程內容、課程方法與活動，以及課程評鑑的工具和程序。

總之，課程計畫乃是透過計畫來界定課程的意義及其內涵，強調事前規劃，認為課程是可預期的，可事前加以規劃的。然而，單從課程計畫來了解教學的複雜過程，很難去預測多變的學習結果，因此課程計畫只重視正式的、理想的或文件上操作的課程，不容易去探討教師知覺的課程或學生的經驗課程，甚至會忽略潛在課程的存在（蔡清田，2000）。相較於課程發展的概念，課程計畫在國內的使用，偏向於靜態之狀態結果。

三、課程發展（curriculum development）

課程計畫，所指陳的是靜態概念，是偏向文件上的課程呈現。而動態的課程發展（curriculum development）其含意如何？教育百科辭典（1994）中所指出，curriculum development 是以課程編製一詞表示，意思是對學校教育方案或學程進

行課程設計、實施和評量的過程，其過程要求對課程總體作出規劃和決策，包括：應在學校裡教什麼，應如何組織學習內容和活動，應如何促進學習者的智力發展，以及應如何評價課程的效果等。Curriculum development 實際是一個理論研究過程，也是一個實踐過程，是課程研究領域的一個重要課題。課程發展的對象有廣狹之分。狹義的課程編製只關於一門學科或一學程；廣義的課程發展則指一所學校的整個教學計畫的編排。在美國，課程發展常與課程研究一詞混用。

另一方面，根據教育大辭書（2000）所述，課程發展是課程經過發展的歷程與結果，強調演進、成長的課程觀念，即課程發展是將教育目標轉化為學生學習的方案，並強調實際行動與發展演進，以顯示課程並非只是純粹思辨的理論產物，而是付諸教育行動的歷程與結果。

課程發展不同於強調方法技術的課程設計，課程發展的重點強調課程目標、內容、活動、評鑑程序所發展的「過程」，包含課程決定的互動和協商。即課程發展所重視的焦點是有關教學計畫的過程、人員組織和人際互動等。課程發展的要素包括目標、內容、活動、方法、資源及媒體、環境、評鑑、時間、人員、權力、程序和參與等因素，以及各種因素之間的交互作用。課程發展事實上是一種充滿政治性的權力互動發展歷程，存在著許多矛盾與衝突。因此課程發展也是一種需要政府、學科專家、教育學者、課程教學顧問、學校行政人員、教師與家長，以及社會人士互相合作、彼此溝通協調的一種教育事務，以促進課程發展之適當演進與成長歷程。

四、課程設計（curriculum design）

課程設計（curriculum design）一詞，與王文科（1994）所整理之課程概念中的「課程即科目或教材」有關，通常課程的設計多遵循以下的通則：1.採用專家判斷，決定要教授的科目；2.使用若干規準，如難度、興趣、順序等，選取適合不同分類，如縣、年齡或班級區分的教材；3.為使學習者能精熟選用的教材，設計適當教學方法，並付諸實施。

根據教育百科辭典(1994)所述之課程設計,是指根據一定課程理論,設計課程內容包括:1.制定教學計畫。按照一定的指導思想,確定設置的課程類門、每門課程的基本要求、學習時數和順序。還有課外學習活動的安排。2.制定教學大綱。確定本門課程的教學目的,編寫教學內容的原則以及課程內容的細目,反應教學內容的深度與廣度、教學方法建議、教學時間分配等。3.編寫教科書。根據教學大綱和編寫原則編寫教科書。4.編製視聽教材。為了適應現代化的要求,提高教學效率,還要編製視聽教材,錄音、幻燈片、電影、電視教材等。

課程設計的意義,一般根據 Klein 與 Gay 的觀點是指課程的組織形式或結構,也是指課程的選擇、安排與組織;就其性質而言,課程設計是撰寫教學目標、學生的學習具體目標、選擇組織安排教學活動、執行評鑑工作的科學技術(蔡清田 2000)此外,黃政傑(1985)主張,課程設計較重視具體而實用的課程成品,是課程決定過程的最後產物;研究者認為,課程設計是課程發展中具體的結果。因此課程設計與強調歷程的課程發展有性質上的差異。課程設計強調精確性,期許課程工作者對達成課程目標的各種理論基礎、組織要素、選擇方法和組織程序等專門技術能夠慎思熟慮地計畫。其優點在於要求重視設計,以確立目標,善用時間,促進溝通協調,增加課程的精確性,使學生學習的經驗繼續,有程序性和統整性,發揮較大的影響力,以達成教育目標。課程決定是各個課程計畫都可發現的現象,每個課程設計層次中的課程工作者,均擔負著課程決定的責任。

本節說明了課程的概念、課程計畫、課程發展、課程設計等所代表之意義,簡而言之,課程是個概念,課程若要實踐,則透過課程發展的歷程形成一符合理想與實際施行之課程內容,其所呈現的靜態結果即是課程計畫。而課程設計則是在課程發展中,為符合課程目標等對課程所進行的決定之結果,其結果即形成課程設計。

第二節 課程決定的內涵

藉由對課程、課程計畫等概念說明後，本節將課程概念之焦點關注於本研究所探討之課程決定，包含課程決定的意義、課程決定的種類、課程決定的層級與課程決定的影響因素等內容。

一、課程決定的意義

吳清山(1989)曾就行政學與課程的領域，對課程決定所下的定義即為：「一個人、一群人或一個團體，就課程所遭遇的有關問題或待解決的問題，研擬若干的變通方案，進而提出最佳的選擇過程」。黃政傑(1985)就課程發展的過程觀點闡述，課程決定是種抉擇，乃決定者在課程分析、計畫、執行、評鑑中，從幾個方案中選擇或判斷是否採用。對課程發展而言，基本上就是個是做決定的過程。高新建(1991)主張課程決定是指針對課程的目的和手段，各階層的個人和團體所做的各種決定。王素芸(2000)認為，課程決定乃是各相關層級的個人或團體，針對提供給學生學習經驗之相關事項，進行評估或判斷，並做出最適當選擇的過程，而王素芸的概念包含了課程與教學決定兩個部分。根據簡良平(2001)對於課程決定的定義，乃指教育人員在課程發展的過程中，就課程計畫的各項內容進行基本問題的質問與考量，並在慎思各種條件與各種變通方案後，所做的選擇與抉擇。而林寶山(引自王素芸，2000)則將課程與教學區隔後強調，課程是教什麼之上的定位，是一種內容或經驗。

從上述之定義中發現，課程決定可說是不論是課程發展或課程計畫過程中，傾向於靜態的教學內容材料之選定。

再從社會學的觀點來看課程決定，國家藉由課程控制教育，同樣地，學校課程的編排、設計是各種權力間相互競爭、妥協後的產物，且不只是課程之改變，連維持課程編排的不變也涉及了權力的運作。在課程選擇與捨棄的過程中，姜得勝(1997)認為，是擁有權力者主觀價值哲學的表現，而權力越大者，所擁有之

決定權也就越大，可知課程內容的編排與設計改變，也會反映出權力結構的變遷。因此，教師與學校在課程決定的過程中，所展現的即擁有權力者之信念的呈現與實踐。

二、課程決定的種類

課程決定是對於課程發展中的內容選擇決定，其選定的種類根據 Saylor (1966, 引自黃政傑, 1985) 所述，主要包含有四個決定：政策的決定、內容的選擇、技術的發展及機會的安排。其中機會的安排主要是教師的工作，包含了有關學習經驗的性質和內容的決定，不單是採用何種方法去教授的問題，更應重視課程計畫和師生交互作用的連結。

若從課程計畫的層面來分課程決定的種類, Eisner(1979, 引自黃政傑, 1985) 提出其至少要有五個層面：

1.目的及其優先次序：課程發展人員面對的問題是，學校教育的宗旨是否在協助學生有效參與民主生活？某一學科應重視哪些目標？

2.課程內容：學校應包含哪些內容領域？

3.學習機會：教育過程必須透過教育的想像去構思，轉化目標和內容讓學生學習，產生教育效果，這便是所謂「學習機會」。其種類很多，包含演講、討論、觀察、設計、實驗、參觀等都是。

4.呈現和反應方式：很多課程均以口語或文字的型態呈現讓學生學習。那麼又如何要學生用同樣式口語或文字的型態來反應所學習之內容。

5.評鑑程序：評鑑是為了判斷和抉擇而存在。要判斷抉擇之前，必須搜集適切、足夠的資料。評鑑不單針對學生學習表現，也要著重課程的目標、內容、學習機會、呈現和反應型態等，甚至包含評鑑本身。

從課程計畫探討教師在課程決定的層次中，本身即參與了學習機會的安排以及對於課程呈現與學生反應的安排，對於課程目的與其內容，則有待教師積極參

與學校層級之課程決定，甚至參與評鑑也是教師在進行下一次的課程決定時參考的依據。

課程決定的模式很多，若從權力運作方向探討課程決定的模式，可以分為以下三種（游淑燕，2000）：1.行政模式：或稱由上而下模式。其課程決定之運作乃是由上級決策單位決定課程改革措施，然後透過行政要求實施新課程。目前我國課程決定較偏向由上而下之決定方式，然近年來已逐漸放寬對課程的控制權；2.以學校為中心的決定模式：以學校為基礎的課程決定，能反映學校獨特情形，使各校具有不同的特色。目前澳洲即採用此一模式；3.由下而上模式：是以教師為主，強調教師對課程決定的參與及責任之分擔，其特色為民主化，課程自主性大，能合乎地方需求，其限制是未必能產生有效決定。

在 1992 的一篇論述中，游淑燕認為長久以來我國教師在由上而下的行政模式中，常被視為被動的角色，是課程的技術人員及課程政策的聽命者，舉凡課程標準、教科書、學科的設置均由教育部決定，再透過行政命令要求全國遵照實行。此模式的課程決定具有之特色中與教師相關的包括以下四點：1.課程決定的參與者多為教育行政主管、大學教授及專家，教師多半只是象徵性的、間接性的、零碎的；2.教師被視為課程的實施者，課程在中央設計，然後由外圍教師去實施。3.課程是為防範教師。4.新課程具有強而有力的行政支持。此結果反映出教師缺乏積極的參與，對課程缺乏了解，可能會抗拒事先設計預定好的課程，且對課程缺乏認同感。

隨著教育政策逐漸改變，在要求教師專業自主的能力表現的情況下，我國教師的課程決定參與權利也明顯受到重視，對於未來施行之課程規定，已順應潮流從「標準」改為「綱要」（教育部，2003a）。包含於民國九十三年四月所召開的「全國高中教育發展會議」，即邀請全國高中教師代表進行相關議題的討論，其中亦包含對於整體高中課程的內涵與時數等細節，讓教師代表充分討論與發表意見。但是會議中的共識，仍然是由中央教育主管機關所成立之相關委員會參考會議結論後做最後之決定（教育部，2004c），然而，教師代表所傳達的意念將受到教育行政主管機關者重視。

三、課程決定的層級

課程決定的內容有不同層次，亦由不同層級所訂定，Eisner（1994）認為任何課程決定的情境是相當獨特的，課程決定要有效，先要考慮情境的獨特性，所以沒有固定方式可以運用，也沒有任何觀念可以當作公式套用。在其課程發展層次裡，有五個團體從事課程發展工作，其中之一即為教師團體。

在討論關於課程發展或課程計畫的層次中，黃政傑（1985）比較了Eisner、Saylor與Alexander所劃分的層次發現是有差別的，但是對課程決定在「課程發展的層次中作用」的看法卻是一致的，亦即雖然不同學者所劃分之層次不同，但對課程決定在不同層次中的作用有相同之看法。而課程發展或計畫具有層次之分，各層次之課程決定都應該朝向計畫完美的學習機會，但各層次的區別也代表一種區隔，如果各層次間的溝通、解釋、協商不足夠，其中之間隔必然加大。對家政課程的發展而言，不應僅僅仰賴專家的規劃，家政教師在其過程中，也扮演某部分重要的角色。

從Brophy（1982）所提出的概念圖（圖2-1），可說明從第一次課程決定至最後教師實施及學生學習到的內容其決定結果與原本的理想內容之差距。從圖中可看出，州或地方決定了正式課程A。學校校長或教師組成的委員會將此正式課程引入學校時，可能去除了A₀再加上B變成了C。接著，每位教師又進一步對學校採用的課程C加以解釋，課程去掉了C₀，又加上了D，所採用的課程就變成是E。但是，教師所採用的課程E可能受到時間或其他因素影響而排除了E₀，再加上自己學養不足或疏忽，而歪曲或教錯一小部分F，則最後教師所實施的課程並未完全被學生學習，學生可能因為教師教得太快或含糊而遺失了一小部分E₂與F₂，也可能因為學生的偏見或誤解而扭曲了另一部份E₃與F₃，所以實際學到教師所教的只是E₁和F₁部分，將其與州或地方政府的正式課程A比較，差異已相當大。而就教師真正所決定的課程與正式課程之間的差距，也只保留住E'的部分。

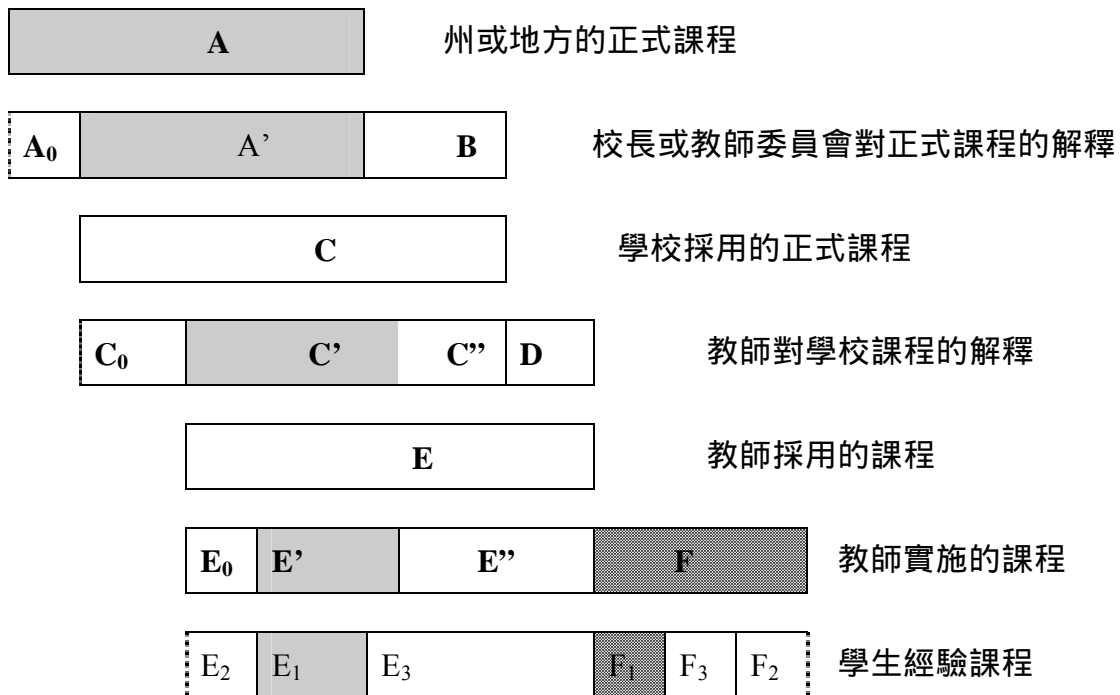


圖 2- 1 正式課程的轉化 (Brophy , 1982 ; 黃政傑 , 1985)

從圖 2-1 可發現，不同層面在決定課程中出現遠離正式課程的理想之情況，在實施的層次時，因為一些因素的存在而讓實施的內容已漸漸地與非正式課程所規劃的內容不完全一致。那麼，影響課程設計的因素有哪些？Henderson 及 Hawthorne (2000) 認為課程計畫將課程設計轉變為具體計畫，通常為教師期望在課程上出現的心理影像，這種轉變涉及教師個人的專業信念和對何者重要的想法，以及學生如何學習等等，包含教師對某些特定學生的看法。例如，假使一位教師認為他的大多數學生都不成熟，以致於無法獨立學習或利用電腦進行小組合作學習，那麼，在他的課程計畫裡，將不會有這些學習活動。教師們對學生的認知、信念和學習的影像，以及如何成為一位成熟、優秀、慎思的成人等因素，構成他們的課程設計。教師會調整自己內在的課程與班級基調，調整自己與班級間的概念性願景，調整自己與班級的評量過程。由此可知，最終的課程決定者是教室裡的教師，他必須具備自主及專業能力作課程決定，並為學生謀求最大的利益，學生的課程經驗受到教師所做的決定而影響其學習的內容。但是教師也需顧及與上一層的課程設計維持一致，教師並無權任意教授自認為重要或正確的內

容，仍然需依循上一層課程設計之規劃。同時，教師必須發揮創意，為學生創造出有趣、富意義的和具挑戰性的學習機會。如果根據已設定之規準作為教師研擬課程計畫的參照，一個成功的課程設計就是能夠激勵學生喜愛且具挑戰性、有趣及具意義的課程計畫。研究者亦同意，教師層級的課程決定是對於學生學習具有最關鍵之角色，與正式課程訂定及採用之教育單位與學校決定之角色不同。教師在課程決定時所秉持之理想，會反應在教師的課程計畫上，而教師所遵循的原則亦離不開學校層級與教育主管機關單位所給予課程計畫之範疇，老師可就其專業能力擬定適合所任教學生學習之課程內容。

四、課程決定的影響因素

在課程發展的過程中，課程決定受到哪些影響？Kirst and Walker (1971，引自王素芸，2000)認為，有許多來自內在及外在、正式及非正式、專業及一般大眾等多重力量影響課程決定；黃政傑(1985)更進一步採用Kirst and Walker(1972)的闡述，將課程決定的影響勢力分成三類，一為建立最低標準者，二為設計變通方案者，三為要求課程改變者。此外，Saylor和Alexander(1980，引自黃政傑，1985)則將課程決定的影響勢力分為教育對象、評論者、專業人員、立法團體、法院等五類。Barnes(1985，引自王素芸，2000)則將影響課程決定的力量分為「專業層面的影響力」及「一般大眾之影響力」等兩種勢力。

依Kirst和Walker之分類方式，黃政傑整理了不同學者的看法，提出課程決定的影響勢力如下：

- 1.建立最低標準者：這部分指的是教師組織和專門學科學會。McNeil(1981)表示，地方政府層次的課程決定，常受其影響力。傳統的學科如數學、英語等，不必運用政治影響力去爭取其於學校課程中的地位，因為基礎已經穩固，新興學科如職業教育、體育、家政則不然，任課教師利用全國教育協會的分會，去遊說教育單位決策的人員立法，保障其所任教之科目能成為地方學校所接受。

- 2.產生變通方案者：教科書的發行人是變通方案的重要提供者。變通方案會

受到最低標準的限制，其重要性主要在於教師一般均缺乏編製課程教材的時間、經費和能力，而社會人士常不相信教師編製的教材，從而呼籲教材的標準化。提供變通方案的勢力很多，例如教科書發行人、地方政府的教育行政單位、中央政府、基金會、一般學者專家、教育專業人員等都是。教科書的使用，是學校課程的一項強力影響因素，但是教科書對學校課程的實際影響，並不表示不受約束，而是必須符合使用者的需求。

3.要求課程改變者：提供變通方案者，也常是要求課程改變的人或團體。例如，教育主管機關所撥款補助之各種課程發展計畫，即是期待學校課程改變。此外，基金會的贊助亦期望此結果。

4.教師與學生的角色：地方性的課程決定，常因家長及當地居民對於教育專業並不熟悉，而最後課程決定權仍然落到學校教師身上。在教學層次上，教師多有權力界定其教學目標。但傳統上，教師的課程決定仍是屬於執行階段。因此，教師的角色是很重要，就如同 Spears 所言，優良的課程在不良的教師手裡，可能毫無意義，但是優良教師可以化腐朽為神奇。就學生的角色，根據 Tankard 的主張，學生參與課程決定的方式分別為，資訊角色、顧問角色、決定角色。就我國目前而言，已漸漸善用學生角色的功能，在民國九十三年四月的「全國高中教育發展會議」(教育部，2004c)中，已安排學生代表與會表達意見。

研究者亦同意黃政傑(1985)所主張，以美國的經驗借鏡，可應證當前我國的課程改革現況，其主要的觀念來源是大學院校，而參與最多的是學科專家，教育學者的參與極少。第二個是出版界所建立各種的銷售網，編製投其所好的課程教材。第三是教育專業人員，含教師、視導及行政人員，從事撰寫教科書或設計其他教材，另將課程改革的觀念發表於各種刊物上，提供了課程決定的變通方案。

本節闡述了何謂課程決定，包含其意義及種類、層次與影響因素。而在下一節中，則將焦點置於課程決定層次中的教師層級部分，以瞭解教師的課程決定之內涵與其影響因素。

第三節 教師的課程決定

研究者搜尋國內的相關課程決定的研究後發現，關注於教師層級的篇幅不多。而教師在課程中之角色誠如王淑俐（1989）認為，教師是課程的主宰，是引領一批批來去教室的學生，使其身心健全成長的領導者，為了學生的學習需要，將課程架構添加血肉，擬定詳細計畫，如果沒有教師的用心實踐，則課程終究是個冷冰冰無生機的硬體。因此，教師所進行之課程決定，對於學生學習具有重大影響力。又，Eisner（1994）認為課程發展並不限於教材編製或設計，教師常做的工作是教學的計畫，這些計畫都是概略性的，多要經過教師的慎思熟慮，在許多變通方案中選擇，對於學生的學習經驗影響頗大。因此每個學校的每位教師都要從事課程決定。游淑燕（1992）認為，教師真正缺乏參與不同層級之課程決定時，往往對其課程缺乏了解、接納與認同，則教師會對新課程產生焦慮不安情緒，抗拒或懷疑，導致實施理想與實際間產生距離。因此，研究者認為教師對課程決定的參與程度將影響學生學習之結果。

一、教師之課程決定內容

進一步探討教師的重要性，Eisner（1994）認為，教師在課程決定上的角色永遠是非常重要的，因為教師不但是教育政策的解釋者，也是教室教學內容的主要媒介。在教育情境中，教師具有權利決定課程的目標、內容、方法、材料與評鑑，他可以自由地決定教學的主題，選擇教科書及其他教學教材，安排各種學習活動，也可以使不同的課程領域連結起來。蔡清田（1998）指出，教師的課程決定至少包括選擇設計課程材料、引導學生探究學習、主持教師討論教學會議、扮演課程研究角色、評鑑教室課程效應。王素芸（2000）將多位學者所提出之教師課程決定內容歸納出其應包括：課程目標、課程綱要、自編教材內容、選擇教科用書、調整課程組織、修改教材內容、蒐集補充教材等範圍。綜合以上所述，課程決定內容包含課程目標、課程綱要、教科書、教材主題與內容、引導學生學習之方式、課程標準外之補充教材、評鑑教室內之課程方式等。

課程決定可劃分不同類目與程度，根據黃政傑（1985）之整理，絕大多數的教師都有權力界定教學目標。教師的決定領域有五方面，而教師作決定的程度分為三級。第一級教師的責任很小，則學生毫無責任，依此，到了第三級，教師則是依賴學科專家以確定要教的概念（如表 2-1），有些教師會抱怨自己毫無課程決定權，其原因可能是他們誤解了課程本質，或者是為尋找其課程決定的空間。沒有人可以做成所有的課程決定，實際上，教師亦要擔負起部分決定之責。

表 2- 1 教師從事課程決定的權責等級

決定的領域	第一級	第二級	第三級
所要教的概念	教科書或習作簿	教科書和學習科目	學科專家
經驗、事實、活動和教材	教科書、習作簿和教師	教科書、教師和學生團體	教師、學生、社區
時間安排和課表	教科書、習作簿、教師和學校方案	教師和學校方案	教師、學生、學校方案
評鑑	教科書、習作簿、教師、學校評鑑方案	教師、所要學習的概念、評鑑方案	教師、學生、學校評鑑方案
繼續性和下一步行動	教科書、習作簿、學校方案中的活動	教科書、學習科目和教師	教師、學生

資料來源：黃政傑（1985）。課程改革（101 頁）。台北：漢文出版。

我國課程決定雖然主要是上對下之行政模式，同時教師本身亦需擔負起課程決定之責，探究目前教師對於課程決定之自主性，王素芸（2000）認為教師課程決定自主性並非兩極化的有和無，而是種程度問題。因此依接受原訂課程或者自

行創新課程的程度區分，教師課程決定自主性分為三種：

1.忠實型：忠實採用所選擇的或被賦予的課程，信任學者專家的學術權威，極少對已確認的課程內容提出批判。這類型教師對課程決定之自主性較小。

2.調適型：這類型教師並非忠實地接受所選擇的課程，而是根據自身、學生與環境等狀況，將課程加以調整，其課程決定自主性居中。

3.創造型：創造型教師認為課程是個人所建構發展出來的，教師課程決定不限於既有的教材內容，而是強調教師是課程的主宰者，會積極去改變與創造，這類型教師的課程決定自主性較大。

游淑燕在 1992 年的文章中述及許多研究發現，今日課程實施成效不彰與忽略教師在課程中的地位有關，文中更引用 Common 和 Egan 之觀點指出，專家編輯新教材，推薦給學校使用後，是否能有效運用，完全在於教師是否能有效地運用計畫來實施新課程，因為教師具有實質的決定權，可以全心投入實施課程，也可將之束之高閣。

綜合以上而言，家政教師對於課程的決定權，可以表現在課程目標、課程綱要、自編教材內容、選擇教科書、調整課程組織、修改教材內容、蒐集補充教材、時間安排、評量方式等教學選擇與設計範圍內，是教師要達成教育目標所需經歷的，因為教師與學生的互動是最直接也最知道學生的需要。

二、影響教師課程決定的因素

教師參與之課程決定層次，並不侷限於班級的課程，從以上所述，教師也決定了課程的目標、課程所要教的概念。但王淑俐在 1989 年曾提出我國教師在正式課程決定層級上的不利地位有四。首先，主要在於課程發展多由上而下，學科專家為中心，使得教師參與太少；同時，課程決定的層級多限於學者及行政人員，主要專注於學科內容與預期目標，對於實際教學層面則較少關心，這部分則是教師的專長以及其所想瞭解與改進的部份；此外，教科書、課程標準、考試制度與行政規定等限制，讓教師似乎已無自主的課程決定權，但是對於藝能科的狀況可

能較好；最後是教師缺乏課程發展與設計的知能，因此也不易察覺到自己應有的課程決定權，所以無法有效參與課程發展的工作。在這對教師不利地位中，卻凸顯出屬於藝能科之家政課程之教師課程決定狀況，與一般升學科目有不同情況與待遇。而游淑燕（1992）對於我國當前課程決定的行政模式之下教師，進行其角色整理，並從基本假設中提出教師的真實角色實際表現：

1.教師是缺乏專業能力的：事實上教師具有智慧且具有豐富的專業知識、研究及教學經驗。教師對教學與實習的情境了解最深，可根據學生的狀況、情境做適當的反應，做出對學生最有利之決定。教師合作設計課程並參與教育實施，比其他人士設計的課程，對學生有意義多。教師的影響力是最直接，但並非是絕對的，而教師亦非單一的課程決定者，但卻是最真實的決定者，任何課程缺乏教師的努力是無效的。

2.教師是課程輸送系統中的一員，是被動的、順從的：事實上教師不是課程輸送者而已，教師不是被動接納，而是主動的個體。任何課程在校外發展完成後，學校教師並不是照單全收而應依照教學對象和環境有所調整規畫，使之更能適合自己的教學對象。游淑燕引用 Schubert 於 1986 所提出之主張，認為當教師的角色由專業人員成為只是遵從指示者，教師不再被視為專家，而不再依專業責任行事。

3.教師會忠於上級機關制定的課程：行政決定模式中假設教師接納課程，忠實新課程實施是理所當然的事，但事實上教師並不一定了解課程的意義與內涵，其中發生以偏蓋全或歪曲誤解的現象更是多見，即使教師完全了解新課程，亦不一定完全接納且加以實施。而多數教師都受過專業訓練，也有一套自己的教學方法，因此雖然所提供的資訊與所受的訓練相同，教師卻會依照自己的需要去調整課程。因此實際上教師是會依其專業判斷，修改課程。

4.教師是技術人員：游淑燕擷取 Zahorik 與 Grant 分別於 1978 及 1991 年所發表之觀點，闡述了教師的教學處處反應其價值信念而不是技術人員，儘管好的教科書對教師課程實施有影響，但教師課程使用方式是很個人化。雖然使用教科書，但並非照本宣科。教師是專業人員，教師會因應現況而調整教學。

5.教師課程決定的象徵性代表：教師參與課程決定通常是運用代表制度，個別教師很少參與；有時教師參與是被要求的、自願的或輪流的；有時參與長期或短期計畫。教師參與課程決定是零碎、間接的，而教師的教學工作卻是持續不斷的，因此教師對課程決定的認同感是短暫的，很難持續認同。

6.教師是管理系統下的受雇者：黃政傑（1991）曾提出行政決定模式用的是管理者觀點，也就是將教師視為顧問人員，不是共同決定者，其角色是提供資訊，指出遭遇的難題。而管理者觀在於強調精密控制，所以複雜工作是由管理專家執行，均由管理者計畫，而非教師。

7.教師是行政體系下的功能者：行政決定的模式下，教師是低層受雇者及公務員，教師受到中央限制，其主要責任為實施來自上層決定者的指示。教師之課程自主受限，要求在固定範圍與標準中實施課程。

8.教師是被動的消費者，而不是贊助革新的消費者：課程經由上層決定機構研究、發展與傳佈完成後，在學校正式採用前，將教師視為產品的使用者，教學是應用性的活動。而課程的研究發展在專家學者的理性控制下，獨立於真實的學校情境，教師無法影響課程發展。游淑燕採用 Common 和 Egan 之說法表示，教師實際上並不把自己視為代理人物或消費者，他們認為自己是具有權威及自主者，是教室穩定的精神堡壘。

9.教師屬於附屬地位，是無權力的：專家被認為是有能力控制者，可立下規則讓教師實施課程。教師為獲安全的需求，得到工作機關的讚許，避免犧牲受害，會確實執行來自上層權力單位的決定。Common 和 Egan（1988，引自游淑燕，1992）表示，教師每天處理單調相同的工作，缺乏變革能力，因此必須由專家來引導變革。事實上，教師是改革的核心，教師每日均要處理千變萬化的教學情境，具有處理教育問題的實用智慧，權威體系下產生的課程決定，若無教師的參與投入，是無法成功的。

10.教師是行為學派理念下的制約反應者：行政決定模式的課程實施運作過程是由專家及研究單位不斷地檢視課程，將過時、不合時宜，不好或不需要的內

容，以新的、好的、合乎時宜的教材取代。課程透過上層的控制與干預，教師只會做有獎勵的部分，因此只能鼓勵有限的成就，只達成上層機關所設定的課程目標範圍中。游淑燕依 Stark (1991) 的論述，如果教育是一種行為制約，教師、學生及父母都會去支持簡單、有效能及效率，以產生行為主義下預期產生的結果。

以上十點，乃說明了我國現行課程決定模式中，實際與誤解教師角色的部份。事實上，教師在決定採用課程時，常是帶有價值意識的，而且教師是有專業能力做好課程決定，並會為適合學生學習而做調整，同時，教師對於課程的認同與投入與否是決定課程推行順利的重要因素。教師每天在教學中所下之決定，是真正對學生具有影響力的。

王素芸引用 Klein (1981) 之說法，整理出教師課程決定的影響因素包括：1.來自社會機構的因素；2.來自專家學者的教育理念或各種參考教學理論；3.現有市面有關課程之參考讀物，這些教材常使教師未加思索地改變或加以修改自己的教學計畫。

高新建 (1991) 針對其研究結果，提出影響國小教師課程決定的因素有五大類，包含 1.校外因素，包括，社會、法規及制度、教育專業、社區及學生家庭生活等；2.學校情境，包括物質環境、組織特性、校長與學校行政等；3.教室生態，包括環境、教室特性、教室管理及學習活動與內容等；4.教師特質，包括一般特質、身心狀況、教育背景及教學素養等；5.學生狀況，包括一般特質、身心特質、學習狀況及學習結果等。

在一項以國民小學社會科教師為研究對象之課程決定依據及決定範圍的論述中，杜美智和游家政 (1998) 表示，國小社會科教師做課程決定的依據，大致可歸納為教師的教育信念、教學經驗及課程設計三方面。其中教育信念是教師對教育抱持的觀點或態度，是做課程決定時的重要依據；教師所依據的教育信念有注重教學目標的達成、注重學生的學習興趣；教師的教學與生活經驗則是教師依據舊的教學經驗及學生學習情況做出不同決定，包含依據教師舊的教學經驗、依據生活情境與社會脈動做決定、依據評量結果做決定。教師依據的課程觀念包含有：注重統一的教學進度、強調系統性的學科知識。再進一步分析課程觀念影響

社會科教師做課程決定的因素，則有個人因素、學校因素、社區因素、社會與課程等。在個人因素中主要表現在教師的教學經驗、教育信念、興趣嗜好及價值觀等方面；學校因素包含了學生的學習態度、能力、興趣、學校的設備設施、兼任行政工作、全校統一的定期總結性評量等部分；社區與社會層面包含了家長的意見、社會資源與社會脈動等影響因素；最後課程設計方面，包含了教材的份量與教學進度與時數。

除了上述經實證研究所提出之影響課程決定之因素外，王素芸（2000）綜合國內外學者與實證研究結果，歸納出教師課程決定自主性的內外影響因素，分述如下：

內在因素：1.教師的課程決定自主意識：教師基於專業，在認知上認為自身有必要具備課程決定自主權。2.教師的課程決定自主意願：教師基於專業，在認知上願意擁有並主動行使課程決定自主權。3.教師的任教學科專業知能：教師對於擔任講授之學科所具備的專業知識與能力。4.教師的任教學科教學經驗：教師實際任教該學科的經驗。5.教師的工作負荷量：教師在教學與行政等方面工作負擔的輕重程度。

外在因素：1.學生的好學態度：學生樂於學習，願意追求更多知能的心理意向。2.學生的學習能力：學生能夠學習的實際行為表現與可能潛力。3.校長的教學理念：校長對教學的理念與看法，尤其是對教師課程決定自主性的理念與看法。4.校內的考試方式：校內例行考試的型態與作法。5.家長意見：家長對於課程內容與教師自主決定課程內容之理念與看法。6.校外的統一考試：校外考試的型態與作法，尤其是聯考或學力測驗等。7.法律、行政命令：教育行政機關對於課程所訂定的相關法令規定。8.社會脈動：社會對於教育以及課程所流行之思潮與改革趨勢。9.社區資源：社區對教師課程決定自主所能提供的配合資源。10.社區特性：教師任教地區的一般性與特殊性。11.課程性質：教師任教課程的特性，例如，偏理論或實用等。12.教材份量、時數的適切性：教材份量與時數的相對比例是否適切，抑或過多或過少。13.現有教材的適當性：所選擇或被賦予的現有教材是否已達適切。

三、教科書與教師課程決定的關係

前述之說明中可知，教師課程決定中教科書扮演具有影響力角色。教師課程決定內容中，亦包含教科書的選用，且教科書也會影響教師做課程決定。那麼教科書與教師課程決定之間有何關連呢？

李振賢（1994）認為，教科書是課程的重要部份，是提供教學內容的重要方式之一，與其他的教學資源促進了課程活動的發展。一般而言，課程是指學生在學習的情境中（包含學校內與學校外），所獲得的知識所進行活動的總和（包括有計畫的和非計畫的），所謂教材是指教或學所有的材料，就其內容而言，包括知識、態度、技能、習慣、興趣、理想等；就材料呈現方式而言，有教科書、講義、補充材料、標本、模型、圖表等，而教科書只是以文字或圖表所編製而成的教材，作為引導學生學習及教師教學之內容。所以教科書是課程裡面的教材的一部分罷了。

研究顯示，中小學教師的教學內容和活動大多是依據教科書和教學指引（李振賢，1994）。我國自民國五十七年至八十五學年度高中國文、三民主義、歷史、地理、公民五科教科書是由國立編譯館依據教育部頒行的「中小學課程標準暨實施要點」統一編輯，稱為統編本，其餘科目的教科書則由國立編譯館或各書店編輯，再由國立編譯館依據「中等學校及國民小學教科圖書儀器數件審查規則」審查通過後發行，稱為審定本。為配合民國八十八學年度最新「高級中學課程標準」的實施，國立編譯館主導的統編本已成為歷史名詞，李振賢（1994）與林幸姿（1998）分別表示了教科書開放後，教師的專業自主、專業倫理等議題也將同時搬上檯面，教科書的選擇與運用、學生受教權的維護等亦將同時加以正視。而長期以來，我國的課程政策，讓教師被視為只是執行者，以致於多數教師缺乏專業自主意識與要求自我成長，如今教科書開放審定制度，則間接提升教師課程權力，也有助於教師的專業自主與專業成長。

因此，李振賢（1994）主張，教科書開放的同時，必須體認到教科書在課程活動中，要能有系統地敘述學科內容、讓教育的內容和水準一致，協助教師教學、

輔助學生學習、更有助於家長了解學校教學進行與子女學習狀況。但教科書也可能因內容較固定，無法適應個別差異或內容偏見而限制學生的思考和創造力的發展，更可能因教師的怠惰而使教學流於呆板。教科書只是工具，不能代表教師的權威。教科書開放後，教學應該要以學生為中心，學生才是教育的主角。其次要尊重教師專業能力與專業倫理，建立正確課程理念，同時因應社會的需要，適應社會變遷才能提供學生適性的教育。

儘管以上所論述的是影響教師課程決定的因素，但其所指陳之研究對象往往較多以升學科目做探討(王素芸, 2000; 杜美智、游家政, 1998; 李振賢, 1994)，對於非升學科目的家政科而言，是否也是同樣的情況？同樣地，不同教育階段，其教育目的不相同，在符應其學習需求時，不同的教師所考量與受到的因素或許為以上所指之內容，但其影響的內容是否有所差異？

從課程研究的闡述與實證研究中可發現，教師在做課程決定的角色是不可取替，其重要性亦不容小覷；同時，課程決定的影響因素不只在於學科專家的規劃、教師個人的信念與專業能力的展現，更是受到學生回饋、教師彼此間的互動、學校體制、社區資源及社會脈動、教科書等因素之影響。對於達成家政教育目標之家政課程實施影響因素，除了以上所提及之內容外，是否還有其他尚待發現之因素？此外，家政學科的本質與展現的方式與社會學科應有不同，高中階段的學校教育環境與國小階段的差異，對於教師是否產生同樣的影響？以上相關研究與學者所提出影響教師課程決定的因素中，究竟對於高中家政教師真正有影響力的部份是哪些？又是如何運作？皆有待進一步研究探討。

第四節 家政教育的本質

就前述所指教師課程決定的內容與影響因素，乃在於教師對於個人的信念與專業能力的展現，因此，本節將先說明家政以及家政教育定義以及其所欲達成之目標。

一、家政的定義

家政一詞按中文字面解釋，家乃家庭，政為管理，人們運用可取得的資源，將家庭生活經營合宜，即為家政的精神。然而此過程並非全憑常識和經驗，而需透過專業的教導，方能達成學習的目標。而英文 Home Economics 直譯為家庭經濟，基本精神在於「花最少的資源，達到最好的效果」。在現代教育觀點上，家政提倡的是將管理的觀念和能力運用在改善家庭生活上，而生活的層面包括人、事、物。

一九八〇年，East 為家政所下的定義是：家政為一研究性與專業性領域，是應用理性判斷於家庭生活；包含著應用科學及家務管理的雙重概念模式，存在於所有教育的每一個研究領域中（許美瑞，1981；Vincenti, 1993）。

自從一九八〇年代以來，美國許多大學的「家政」學院或系所紛紛改名，一九九三年全美家政學者齊聚於 Scottsdale, Arizona，探討家政之未來，並將會議結果集結出版《The Scottsdale Meeting, Positioning the Profession for the 21th Century》一書。此會議討論家政的未來專業發展，會中將「家政」名稱修改為「家庭與消費者科學」(Family and Consumer Sciences)，其中主要三個概念就是 community、communication、commerce，強調家庭與消費者科學能夠增加個人的能力(empower individuals) 強化家庭 (strengthen families)以及使社區能夠發揮功能(enable communities) (Smith, 1995；Vincenti, 1993)。而在 1994 年時，「美國家政學會」(American Home Economics Association) 正式改名為「美國家庭與消費者科學學會」(American Association of Family and Consumer Sciences，AAFCS)

(賴春金, 1999; Thaler-Carter, 2000)。同時, Bower 於 1996 年一篇針對展望 21 世紀家政教育的文章當中提到, 為了定位家政的專業性, 將「Home Economics」改名為「Family and Consumer Sciences」是提供新的視野、準則及一致的關注在家人部分。

就國內的家政發展而言, 許美瑞 (1999) 認為, 「家政」的目的或任務在於提升人類日常生活的品質。洪久賢 (2000) 認為, 「家政」是透過飲食、衣著、生活管理與家庭等的學習, 讓生活各領域的不同層次需求獲得適當滿足。許美瑞 (1996) 闡述了家政理念的三面向: 第一面向, 「家政」是應用科學以改善生活的教育, 隨著科學研究與科技文明日新月異; 第二個面向是進一步強調「個人」與「家庭」切身的自然環境與社會人文環境之交互影響; 第三個面向則是反應「個人」與「家庭」生活中必須保有其較恆常不變的價值觀念與生活哲學。

綜合以上對家政所下的定義, 家政是為了使人生活美好並得到滿足, 其目標在於提昇個人及家庭之生活品質。此目標不只是人際間的, 也包含社會、家庭與環境間的互動。且因應社會變遷, 家政一詞所代表之意涵亦隨之更改, 甚至更名, 以符合社會所需。

二、家政教育的內涵

「家政教育」乃是以「家政」為課程內涵的學科。高淑貴 (1997) 認為家政教育是由教育學、心理學、美學、化學、物理學、經濟學等一切學問綜合的有機構成。這麼多的內容並非原封不動的納入家政教育內, 而是隨學生的階段發展, 做有系統的排列, 使學生得以認識家庭生活的實際狀況, 且能自立自強, 謀求生活的改善。因此, 家政教育有兩種作用, 就是在家庭中實踐的協同作用, 及學校與家庭互補不足部分的補強作用。高淑貴指出家政教育是建立在好幾門基礎學科之上, 是學生在學校認識家庭的一種途徑, 具有必要性。

至於家政教育所關注之內容, 黃迺毓 (1998) 強調「家政教育」內涵, 是關注整個家庭的幸福, 其範圍包含了: 人類發展、家人關係、兒童保育與輔導、家

庭管理、消費決策、居住與環境、食物與營養、織品與服裝等。在家庭生活中的各種問題可以全面性與整合性地透過家政教育來貫穿其概念，必然會比個別探討更能有效解決。而家政教育的社會責任，就是要不斷地省察社會對家庭的理想和信念與導致家庭改變的因素，經由認識、分析、瞭解、判斷，決動等方式，將這些變遷運用在家政教學上。如 Noyes-Phillips (2002) 所言，「家政教育」是給予每個人每天為了健康、有生產力及美好的生活所需要做的、大大小小的選擇的知識，包含個人的財務管理、親職與家人關係、服飾選購、營養與食品安全以及老年的照顧。

「家政教育」著重於培養學生適應現代生活的能力，統合學習與日常生活經驗，同時也關心問題的解決；其目標在協助人們能有效地經由思考而採取行動、自立自主、妥善處理生活中具慣常性、變化性，以及人、事、物之間的關係，讓彼此間關係良好而有助於其生長與發展（洪久賢，2000；許美瑞，1999）。

學校及社會面對一連串的社會問題跟每天個人所做的決策品質有關係，同時，學生未來的工作與家庭生活，也將取決於他現在及未來所做的選擇，此選擇的複雜性越來越高。所以 21 世紀的家政需滿足學生的需求及面對社會的問題，因此，切合需求、適時的課程就很重要，也是學生參與與否及成功的重要關鍵。Bower (1996) 強調，家政教育的任務，是讓學生在他的家庭、工作及家政相關職業上，藉由提供足夠的機會去發展知識、技能、態度與行為的準備工作，所以需要：1. 從生命全程 (lifespan) 去加強個人與家庭的幸福；2. 成為一個負責任的公民與在家庭、社區中、職場上的領導者；3. 推廣具生命全程觀點的理想營養與健康事項；4. 做好資源管理以滿足個人與家庭物質上的需求；5. 平衡個人、家庭、工作生活；6. 使用批判性、創造性思考技巧去處理家庭、社區及工作環境的問題；7. 成功的生活管理、工作及生涯發展；8. 商品與服務的供應者及消費者的功能性；9. 欣賞人的價值與接受對人的行動責任及家庭與工作生活的成功。根據 Bower 所述，家政教育確實符應了全國高中校長協會 (NASSP, National Association of Secondary School Principals) 所提出的教育目標，包含：(1) 提供學校及社區一些課程，可以幫助學生獲得成就感、健康、安全、領導能力及個人適性的發展；

(2) 在課程中邀請家長來參與孩子的教育 ;(3) 提供學生機會，對學生的教育做投資、付出。

在美國，家政的地位多關注於基本的能力表現，Smith (1987) 曾經提出對於家政教育未來有兩個趨勢。第一，家政課可以結合數學與科學課程所學習到的內容增加學生的學科基本能力。例如讓學生去計算一般家用的清潔劑含有毒成分數量。Smith 並提到有些高中家政教師設計一些真實生活中的問題，讓學生運用其學科課程學習的能力解決問題。因此，Smith 呼籲家政教師應該與學科教師有更多的互動與合作，可加強學生這方面的基本能力。第二個趨勢則是強調學生的批判思考與做決策的能力。而這部分即是讓學生藉由比較個人的目標、價值觀能評估與合理的行為來預測不同行為選擇的後果。在美國 Indiana 的 Mount Vernon 高中曾經使用過一套成為未來美國家務工作者的家政課程方案，主要讓學生能夠設定並達成個人目標的課程架構。透過課程培養學生領袖氣質、溝通、時間管理、人際關係與自律，最後學生根據自己所設定的目標做評估。其他的高中教師，也會透過批判思考的教學方式讓學生探究當代流行的餐飲型態，以及運用營養資訊來評估超市中所販賣的水果和食物的優缺點。事實上，這兩個趨勢所培養的能力，應該是相輔相成而不是互相排擠的，這樣對於高中生在離開學校後對其工作與生活將會有幫助。

以上所提出之家政教育的內涵、功能與整合的能力，可以說家政教育是使用多元的方式探索與自己、家庭、社會一切相關事務之學習，使學習者能夠適應社會的變化，自立自強謀求生活的改善，進而增加家庭關係的美滿，促進社會的整體發展。

三、家政教育培養之能力

至於家政應教導哪些能力，Thomas 與 Smith 認為受過家政教育的人應具有以下能力 (引自許美瑞，1999)：

1. 具有對家庭問題與情況的鉅觀看法與世界觀

- 2.能界定在所生活的社會歷史文化脈絡中之慣常而實際的問題
- 3.對日常生活中之慣常而實際的問題之知識與瞭解，並能運用這類知識以解決問題；及需具有連結的知識
- 4.能採取工具性、溝通性與自主性思考行動體系以做決定並解決問題
- 5.具有道德意識，能關懷家庭及家庭的情境
- 6.具有良好溝通能力以利於與人建立良好關係
- 7.能以批判的態度反思個人、家庭與社會的福祉，而不盲目地接受現況

同時，許美瑞（2003）分析澳洲昆士蘭高中家政課程，其中家政教育期望培養學生下列六種關鍵能力：

- 1.蒐集、分析與管理資訊的能力
- 2.溝通觀念與訊息的能力
- 3.規劃與組織活動的能力
- 4.與他人在小組中共事的能力
- 5.解決問題的能力
- 6.善用科技的能力

許美瑞（1999）認為，為擁有家政能力，其教學方法是必須考慮日常生活的本質、家政學科的目標或任務、以及知識體系的性質。一篇調查學生對於家政課看法的研究（Smith, Hall, Jones, Cory, & Ethridge, 1998），其研究結果建議家政教師教學時，應該幫助學生將家政課所學到的與自身的生活作連結。教師要協助學生將學校所學到的知識轉換在實際生活中，並且要幫助學生建構家政課堂上的學習活動，學習內容要關注並回應當代社會議題，以及練習解決問題。

本節主要說明家政的發展、定義及內涵。個人欲擁有達成個人、家庭與社會彼此間關係和諧的能力，以及改善家庭、展現自我的生活能力，均需透過家政教育的學習而獲得。同時，家政教育目的乃在於使學習者擁有適應社會變遷之生活

能力，以提昇其生活品質，因此將家政教育落實於課程設計與發展，是為獲取該能力之關鍵歷程。

第五節 家政課程發展的模式與家政教師課程決定實施

一、家政課程發展模式

國內目前針對家政課程發展模式的理論論述，僅得一篇李桂蘭於 1994 年嘗試提出之發展模式。其模式主要根基於 Tyler (引自李桂蘭, 1994) 在「課程與教學的基本原理」中，提出一個理論基礎透視、分析和解釋在學校實施的課程和教學。為了要確立目標，需要先做四方面的研究瞭解：1.學生的興趣、需要、他們遭遇的困難以及心中的目標；2.浩瀚的傳統文化；3.現代社會問題；4.教育哲學。李桂蘭(1994)在參照工藝課程發展模式後，試著提出一屬於家政課程發展的模式，其中主要採用了三個因素：課程資源、發展過程和參與人員。此課程發展模式強調家政教師教學自主的民主特質，凸顯課程發展中評鑑與課程修訂的循環性；家政課程發展分為以下三個主要階段：

第一階段：家政教育學者們是主導人物，與家政教師代表和其他有關人員一起工作，從界定家政學科領域開始，以家政教育哲學為資源，再以家政學科領域為範圍，探究學生和社會，評估其需要。這階段的目標是發展一部審議完整的課程導引。此導引應以教育目標和課程理論與實務為基礎完成架構，家政教育學者、教師、督學和相關行政人員應該接受並依照課程導引去發展和應用課程。

第二階段：包含四個步驟：選擇教材、組織教材、實施教學和評量。這幾個課程發展步驟是課程學者們共同的智慧結合。在此階段，家政教師是主要人物，經由專家指引，參考學生、家長和學校行政人員的意見，依照課程指引，肩負起選擇教材、組織教材、教學和教學後的評量工作。Wood 強調教師學術自由即表示這階段工作是教師的權利也是義務。

第三階段：評鑑，與第二階段的評量不同的是，評量是幫助教師瞭解自己所

準備的教材的有效面和需要改進的地方，提供將來家政教育學者做定期的評鑑。評鑑則以家政教育學者們為主要工作人物，以「家政教育標準」為效標，對家政課程發展的每一步驟和結果作有系統的評鑑。

綜合李桂蘭所提出之屬於家政課程發展模式可知，家政教師在課程發展的過程中，分別扮演主輔之角色。主要具有主導決定性之階段為課程發展的第二階段，包含了教材、教學與評量的步驟。而在第一階段中，亦當扮演提供相關實務工作經驗的重要角色，以規劃出理想與實際兼顧之課程內涵。第三階段之評鑑部分，家政教師的重要工作則是與家政教育專家共同檢視規劃之課程，以做為未來規劃之參考依據。

家政課程發展模式，清楚地提出家政教師在課程發展的歷程中應所扮演的角色。研究者認為在不同階段，家政教育專家、教師、學生與相關人員要有合適的互動關係才能達成其教育目標。

二、我國高中家政課程現況

目前國內高中所實施之課程乃依據教育部於民國八十四年頒佈，八十八年正式實施之版本。在目前所實施之課程總綱中，課程標準（教育部，2004a）編製規定包含：1.高級中學課程實施應為大專教育奠定基礎，並重視學生之生涯發展。2.課程應包括學校正式進行的各科教學內容與各種活動以及潛在課程，在學習上應兩者兼顧。3.各科教科用書，包括教科書、教師手冊、學生活動手冊、紀錄簿等，由國立編輯館依據各科課程標準之規定，分別編定或審定。4.學校應開設選修科目，實施適性教育，以因應學生的個別差異與發展，發揮分化的功能。5.除依部頒課程標準規定外，各校可依地區特性，開設相關選修科目，以發揮因地制宜的效用。

根據現行之高中家政課程標準之訂定（教育部，2004b），其課程目標有三：1.增進個人現代生活知能與解決問題的能力。2.培養建立幸福家庭的信心。3.啟發繼續研習家政的志趣。時間分配上，第一、二學年各擇一學期教授「家政」或

「生活科技」為原則；每週兩節，得連續排課，第一學年教授「衣著」、「飲食」；第二學年教授「家庭」。各個類別中之主題如表 2-2 所列；實施方法的規定，分別有教材編選與組織、教學方法與教學要點、教具及有關教學設備、各科教材或單元間的聯繫與配合、教學評量等五項（詳見附錄七）。

表 2-2 現行高中家政科課程綱要內容

類別	主 題	項 目	說 明
衣著	穿著的藝術	一、衣著與生活 二、服裝的類別與選擇 三、服裝的衛生 四、服飾的配合	包括服裝的組合及服飾品的使用
	衣著選購與管理	一、服飾計畫與消費 二、成衣選購 三、服裝管理	服飾計畫係指依經濟、需要...等因素，對個人服飾做計畫安排
飲食	合宜的飲食	一、各生命階段的營養需求與飲食原則 二、預防慢性疾病的飲食原則	強調空熱量食品的認識
	食物製備	一、食物製備的原理與運用 二、現代化烹飪設備的使用	
	食品安全	一、食物中毒 二、食品添加物 三、清潔劑的使用	
家庭	青年身心發展與適應	一、青年身心發展 二、生涯規劃	應加強自我發展（含自我概念、人格特質、興趣與能力的覺察等）
	婚姻與家庭生活	一、兩性交往 二、婚姻 三、親職角色的認識與準備 四、家人關係 五、家庭生活週期 六、家庭與社區 七、生活禮儀	含擇偶與婚姻生活。 強調父母角色的重要性與責任、以及為人父母應有的準備 指日常生活禮儀及國際禮儀
	家庭管理與消費	一、家庭資源管理 二、消費者的權利與義務 三、消費資訊 四、消費與環保	包括時間、精力、金錢的管理。 包括食衣住行與環保的關係
	家庭法律常識	一、婚姻有關的法律 二、財產有關的法律	
	居住環境	一、居住環境的選擇 二、居住環境的衛生 三、居住與環保	

（資料來源：教育部網站，2004b）

除了現行所使用之課程標準，教育部網站日前已公布未來我國高中課程綱要總綱草案，其中有關課程決定之規定乃根據高中課程發展委員會決議，闡述於普通高級中學課程綱要總綱草案（2003a），實施通則中即明白指出，課程設計應給予各校適當之自主性，由各校組織課程發展委員會，於每學期開課前完成學校課程計畫，審查教師自編教科用書，並負責課程與教學評鑑。此外，學校課程發展委員會之組成方式由學校校務會議決定之。學校課程發展委員會之成員應包括學校行政人員代表、年級及各科教師代表、家長及社區代表等，必要時得聘請學者專家列席諮詢。學校得考量地區特性、學校規模，聯合成立校際之課程發展委員會。

從教育部目前施行以及修訂中之課程草案中可看出，教師逐漸擔負起專業之課程設計之責，此外，從家政課程的現況與未來即將實施的課程規定，教育當局越來越期盼學校與教師共同負起安排對學校所在區域及本身文化特質及學生需求之課程設計與決定。

在一項為評估高中職家政學程的學習，進行長達五年的縱貫研究（Fox, & Buren, 1997）中發現，學生是否修習家政課程對於一般生活技巧的知覺及能力，在畢業後對照於沒有修習相關課程的學生，所有學生認為這些一般生活技巧對未來比對現在還更有價值，同樣地，學生認為家政課所學到的那些技巧對未來是具有價值的。Blinn（引自 Fox, & Buren, 1997）亦提出，家政教育者應該要更積極地去評估學生知覺的未來，並以此發展課程，才能夠幫助學生對於未來更有目標也更實際。而教師可能因為太過強調創新改革與課程內容，而忽略了指引的概念基礎與對課程修訂的反彈，因此，過於著重提供課程教材部分，而較少去看課程基礎的課程架構中的一般技巧是什麼。所以，家政課程應該有清楚的概念架構為基礎。

三、中學家政教師的家政教學理想

教育部於民國八十三年委託國立台灣師範大學家政教育系針對高中家政課程標準修訂內容，調查高中家政教師對於高中家政課程實施困難因素之研究（洪

久賢, 1994), 問卷中列出教材、教師本身、設備、行政配合等十六項。其中授課時數太多、教材內容太多、視聽媒體設備不足、食物製備教室設備不足等四個項目乃一半受訪教師認為實施高中家政課程困難的因素。

「授課時數太多」因素, 主要因高中家政專任教師每週上課時數過多及一定比例之教師兼任其他工作的情況下, 教師負擔重, 以致於無法有充裕的時間準備教學而造成課程實施困難。

「教材內容太多」的因素討論發現, 家政課程標準中所列出之教材大綱中平均一項教材內容僅能以兩節課時間教授, 十分急迫。其中的服裝製作、食物製備、家庭用品製作等理論與實務操作兼具之課程, 佔用之時數相形下需要更多。

「視聽媒體設備不足」的部分, 因家政範圍廣泛, 教師常需藉助視聽媒體等教材來豐富上課內容, 以提高教學效果。

「食物製備室設備不足」的問題, 主要因為課程標準中有關「膳食」部分即佔了 25%, 其中「食物製備」必須在食物製備教室中上課, 因此食物製備室的設備會影響教學。

除了以上四項主要造成課程實施困難之因素外, 其餘造成實施困難之因素依序為: 經費支援欠缺、縫紉教室設備不足、設備不合時宜、設備維修不良、家政教師人數不足、設備未能充分使用、專業能力不足、家庭課安排不妥當、學校過份強調家政技能作品、教材內容艱深、借課情況嚴重。

教育部委託進行之高中家政課程標準修訂之研究中, 特別針對高中家政課程發展趨勢及社會變遷對未來高中家政課程標準修訂方向, 提出以下建議 (洪久賢, 1994):

1. 高中教育除應具有傳統以來所強調的「預備」功能, 其「終結性」功能應受到重視, 所以應兼顧「高中學生、未來家庭主持者」及「以高中家政為終結學習者」的需要。

2. 未來高中家政課程標準宜在「人性化—以學生為中心」、「生活化—符應生活需求」的前提下, 刪除過於艱深的內容, 以「高中學生」為中心, 顧及其需求。

3.課程統整化是高中課程綱要修訂的重要基本理念。未來高中家政課程修訂應對應國、高中家政課程的銜接加以討論，以求統整。

4.呼應高中課程「未來化」、「國際化」趨勢，高中家政課程應秉持前瞻性理念，以學生未來生活需要做考量並注意「天涯若比鄰」之地球村或國際社區等潮流。

根據洪久賢(1994)參考 Keitz 指出的未來趨勢，提出中學家政教育的因應：(1)溝通與人際關係的需求增加，尤其是年輕人和老年人；(2)家庭結構改變，家政教師須使學生瞭解可能遭遇的不同型態家庭結構；(3)家庭管理實務必隨經濟的變遷而改變，課程內容應包含個人價值、目標的確定及在時間充裕及緊急情況下達成目標的方法；(4)變遷環境影響每個人，課程與教學應以培養學生具有維護與保護環境的責任感為主；(5)課程設計需符合學生生活在變遷社會的需求。

現行之高中家政課程標準自民國八十四年頒佈、八十八年實施以來，因應社會變遷與課程改革之需求，教育部於民國九十年開始著手進行高中課程修訂，其各科課程綱要修訂之階段則從民國九十一年三月開始(李坤崇、林堂馨,2003)。教育部網站(2003b)所提供未來將實施之高中家政課程綱要的相關資訊中，歸納在職之高中教師對於家政課程綱要修訂與實施之建議，分別為以下四類：

1.釐清家政概念的迷思

接受問卷調查之教師反應，領域名稱定為「生活領域」很容易被誤認為生活科技，故建議領域名稱改為「家政與生活科技領域」，以避免一般人誤解生活領域中沒有家政。

2.基本生活能力培養的重要性不容被刪除

教師反應，未來修課內容對於青少年個人與家庭部分，會被學生認為與輔導重疊，所以家政課可多著墨在大學相關科系基礎試探課程；此外，學生喜歡手工藝、實作課程。學生對居家環境和生活相關這方面的活動較有興趣，一些實作活動可以融合在此議題中；需要較多時數完成活動，建議多增加節數。此外，教師也反映出飲食與健康實作時數過高，會引發學生「家政=烹飪」的錯誤概念。Lee

(1998)的研究中也顯示，學生確實會易將家政課程等同於烹飪或縫紉之學習。

3.貼近學生發展上的需求

教師表示，學校單位若能重視高中生家政課程的學習，不要只留於「做手工藝」的印象，能對此時期的青少年提供身心發展上的幫助與支持。而人際關係、兩性關係、親密關係、服飾、飲食、健康的授課時數有其存在之必要性且比重應加重；具有多年教學經驗之教師認為，課程綱要應符合學生發展任務上現在最接受用的部分，內容應針對目前現在高中生的生活設計，例如性行為、兩性交往、壓力調適、生命教育，其他可減少時數。此外，亦有教師反應，家政課程的主題過多，但是授課的時數過少，課程實施容易囫圇吞棗。更有教師提議，應訂定一套基本能力檢定方案，如食物製備、家事衛生管理以提高高中生正視此課程，並確立落實兩性平等教育與家庭所需具備的生活能力。甚至有教師認為現在青年操作家務能力嚴重不足，多泛紙上談兵，應多充實家政科各項設備，讓學生充分練習以補家庭教育的不足以及多增加學生對法律的認知以保護自己。該建議與 Lee (1998)的研究發現，學生認為家政課對他們未來有所助益之觀點相互呼應。

4.家政教師學習需求

在建議事項中發現教師對於專業成長學習的需求，其中更點出南台灣，高雄市家政教師研習活動的欠缺，呼籲教育單位重視進修與研習的權利。

賴春金(1999)探究美國家政課程改名其趨向及內涵，認為我國普通家政教育課程修訂時應多體察國內環境，新課程均強調教學活動的設計應以解決問題策略為中心，並教導學生透過對日常生活的關注去瞭解問題，進而使用批判思考、價值判斷尋求最適當的解決辦法。而在教材中將以往服裝和家庭用品製作等技術性綱目取消，改為計畫管理等明智消費課題。但是這樣的轉變受到家政教師質疑變革的步調，因為國內大多數的中學生仍依賴學校教他們家事技術。所以呼籲國內家政教育人員需加強國、高中家政新課程哲理的探究、溝通及多考量大眾反映和師資背景等落實課程實施所需的周邊條件。此外，在課程內容的選擇上應適性選擇，因為我國中小學學生的全人發展條件和結果不如美國學生，而家庭教育、

學校教育和社會教育三者均衡發展亦不如美國，因此我國在做好家事、家人溝通方面的生活能力需要借重學校裡的家政教育。

因應社會的變遷，面對家政教育的轉變，美國的 Wisconsin 州於 1988 年至 1992 年曾進行一項中等學校的家政教育新課程試驗 (Montgomery & Way, 1997)，該研究在試行後採用深入訪談的方式，瞭解參與此試驗課程的家政教師們在整個課程改變歷程中其個人經驗為何，其研究架構乃採用 Shulman 所建議，教師在教學時，需要擁三種不一樣的知識學問，包含對於學科本身的知識、教育專業的教學法方面的知識以及對於課程的認識。就學科本身的知識，教師必須要從舊有的傳統學科領域中有新的想法，重新認識此學科，才能有其批判技巧，並且對自己擁有這學科的知識產生自信。

研究結果顯示，在課程改變的歷程中，有些教師在一開始覺得這些改變的理由與個人的經驗欠缺連結，因此就不會想要實施；相反地，有教師表示會因為自己本身的生活經驗是否用到，而決定是否要在課堂上教學。而有些教師也表示，一開始實施課程的時候，會缺乏自信，但是當與自己的經驗有所相連之後，就變得較有自信。在教學的知識部分，教師談到家政教育的概念中與個人的面向有關的部份，有時會出現在其教學或者課程中。教師個人對於課程的瞭解部分，則顯現出至少兩種的形式，第一種是會與家政課程模式相似，另一種則是會從較大範圍的課程模式中挑選相關的內容。教師們也肯定此課程關注於發展、負責、可靠等特質。雖然如此，教師們在課程中反映出較少有跨學科的課程發展。但是，在課程試驗過程中，家政教師們的專業學科知識、教學知識與對課程瞭解的知識三者之間，存在一些無法連結的問題，而造成課程改變歷程中一些狀況。例如，有些教師表示自己對於課程並不喜歡。而這些無法連結的狀況，就是課程改變的一項阻礙。研究發現，雖然教師們具備對學科專業的知識與教學的能力及對課程的瞭解，但是教師們卻不太能將這三者做好的連結，以致於在課程改變過程中覺得有阻礙。研究者依此建議，未來應該要提供教師較多的在職進修機會，幫助教師們將新課程與個人有所連結，並意識到三個無法連結的基本知識的狀況，設計以專業性的發展經驗來幫助教師改善狀況。而此專業性發展經驗就是幫助教師們轉

化自己固有的知識，並提供機會讓教師能學習到以批判思考方式進行教學。

而於 1986 年，紐約州亦曾提出一項家政課程改革的方案，設計出四大單元，包含處理歷程的技巧、個體發展、個人與家庭資源管理以及生涯規劃。實施之後，於 1989 年利用問卷調查的方式來探究中學裡面 7-8 年級的家政教師及其主管對於新課程的接受度、新課程帶來的好處以及最後實施的程度為何，以及其相關程度 (Katz, Dalton, & Giacquinta, 1994)。研究結果發現五個重點：(1) 教師及其主管對課程改革的接受度高；(2) 新課程會帶來益處，教師及其主管才會接受此新課程所設計的單元；(3) 不同地位角色者，其接受新課程的程度並沒有差別，不會因為地位較高者，接受度較高；(4) 這四個新課程單元的教學合適性會導致增加教學此四項單元的頻率與次數；(5) 實施的程度狀況，可解釋新課程帶來益處的改變及其被接受程度。

在 1986 年所規劃出的新課程單元中，處理事務歷程的技巧所包含的主題有做決策、問題處理、管理三部分；研究發現，教師對新課程每個單元的接受度與其實施程度的相關性不高。通常接受之單元與其帶來的福利有相關。教師認為生涯規劃的單元之相關性最強，最弱的是個人與家庭資源管理單元，而且教師認為新課程主要帶來的福利前五項包含：1. 對學生有益處、2. 可以在職進修、3. 自信是為教育專業者、4. 能獲得資源、5. 工作獲得保障。當課程改革所帶來的好處增加則教師及主管人員接受度就會增加。該研究也發現，會帶來好處的課程改革與接受程度有相關，而且相關具顯著性。家政教師們常是無法或延遲接受課程改革，而接受與否的主要因素是：改革的型態、教師態度、在課程改革中教師角色模糊而且改變不確定、執行單位角色改變、意願改變、能力、在職進修、資源獲得等因素。同時研究發現更支持了 Darr 在 1985 年所說的，教師多半會教的主題或單元通常是他們以前用過的論點。

此外，探究他國之家政教育課程的相關研究中，發現其亦有家政課程實施之困境，以下則是針對日本與澳洲的研究結果發現之實施困境。

1.日本施行家庭科教育之困境

高淑貴（1997）曾深入探究日本現行中小學教育課程，此乃依據 1989 年文部省公佈的「學習指導要領修正案」實施。該次修訂課程的重點在因應二十一世紀國際化、資訊化、價值多元化、核心家庭化、高齡化等社會趨勢的需要，藉由教育培養具備寬宏的胸襟、能自動學習、能適應社會、能有國際視野、以瞭解傳統文化等特質的國民。家庭科教育是實踐的、體驗的生活教育，培養學生的生活能力是其一直秉持的目標。此恰與教育當局與有識之士所提出教育目標相契合。家庭科教育在學校教育中所扮演的角色不言而喻。自新課程實施後，家庭科成為個人學習「生活能力」的綜合學科，且一改以往只限女生學習的安排，成為男女共學的一門課程，可以說是中、小學教育上的一項突破。但在日本施行家庭科教育過程中，不免有若干困境或問題存在，包括：

（1）**男女共學觀念的建立**：男女共學理家有關於知識，培養男女共同擔負家庭責任的能力，對男女共組家庭有極大助益。因有些人的男女性別角色分工的刻板印象尚未去除，對於男生學習烹調、女生學習電器修護仍不以為然，這些抱持傳統性別角色分工態度的人，對男女共學的實施往往產生有形、無形的阻力。

（2）**家庭科師資的性別考量方面**：受傳統性別角色分工的影響，家庭科師資絕大部分由女性擔任。但男女共學時代的來臨，使家庭科教師的性別比也因此要加以考量，尤其是年輕男性參與教學應會使家庭科教育展現一番新氣象。然而，舊有根深蒂固觀念仍使男性教師裹足不前。

（3）**家庭科教學內容的取捨方面**：由於家庭科教育領域涵蓋範圍極廣，到底家庭科教學內容宜包含哪些實難有定論，在有限的授課時數中往往不可能完全顧及到所有的內容。自從新課程標準以及修改後的學習指導要領頒佈後，批評者認為家庭科教學停留在烹調、裁縫的學習，僅增加環境教育和消費者教育，其他並未有太大的改變。對於當前家庭科的教學內容應有再斟酌之處。

（4）**家庭科相對學校其他科目的重要性方面**：家庭科存在的必要性以及教育目標已如前述，其重要性已被行政當局及教育界所肯定。日本升學競爭相當激

烈，在升學至上的觀念下，升學不考的科目相對居於弱勢，學生或其家長願意花
在家庭科上的時間與心力相對減少，有者甚至認為只是加重學生負擔的課業而
已。

2. 澳洲家政教育之困境

在澳洲，家政如同其他國家一樣，正面臨被視為一學術專業之挑戰(洪久賢，
1997)。Bourke 指出，澳洲現今家政面臨一些問題包括(引自洪久賢，1999)：

(1) **缺乏使命感**：家政教師在學校中通常是最忙碌的教師，忙著學校的雜
務。大部分家政教師對於教學目標未能真正的思考與瞭解是現今家政的一大問
題，而家政教師幾乎全為女性亦是缺乏使命感的原因之一。為兼顧家庭與工作間
的兩難處境，使之未能努力向上晉升，這也是家政教師較其他學科教師少參加校
外會議，提供學科回饋及增長的原因。

(2) **缺乏進取心**：許多家政教師在學校中的形象是較不積極，家政教師也
很少成為主題教學的領導者；在多數專業的雜誌上鮮少有家政教師的文章發表，
在有關家庭的重大社會議題中，亦未見家政教師熱心參與討論。由於家政教師未
能具備進取心，始成為領導的角色，進而在教育界中受到重視，以致於家政的內
容及價值在學校的課程中被忽視。

(3) **缺乏創造力**：家政教師常有保守於過去傳統而較不能嘗試創新的傾向，
常滿足於固守家政的管理與控制，自豪於其能有系統、有規律，且知道「正確」
做事方法，因此學生與教師都易忽略了批判思考及其影響。

(4) **短視**：家政人常陳述的是中產階級家庭生活的價值與標準，而非每日
真實的生活，在課程計畫時也是留心未來的發展趨勢，因其保守傳統，所以家政
教師常鼓勵學生要順從，但在現今快速變遷的科技社會，學生需要的是因應及具
有問題解決的能力，建構和諧平等的社會而非一味的順從。

(5) **刻板印象**：家庭管理及兒童保育，傳統上被視為女性的職責，家政常
被視為是為培育女孩為人妻、為人母及家務工作者角色做準備，所以窄化了家政
教育的對象及其範圍。此現象亦反映於美國 Lee (1998) 的研究結果。

(6) **教育政策**：教育課程最初規劃與決定，是由各個教育委員會來負責，家政人未能擔任重要職位的代表，使家政處於邊緣化的地位。自 1980 年以來的教育文件中就可以看出家政被視為一附加的選擇，此趨勢影響了大家對家政學術價值認定。

(7) **每日生活的觀點**：由於家政研究內涵為每日的生活，使許多家政教師把烹飪及縫紉等同於家政課程，長期以來對女性角色的貶低及對家政的輕視，導致家政被視為常識而非專業。

日本與澳洲等國家所面臨的家政困境，顯示家政之學術地位，常遭受質疑與貶視，並因學科本身內涵豐富但關注每日生活的特色，而被視為主要是女性學習的科目，不受重視。

從我國高中家政課程實施困難因素中，特別是對於目前國內實施九年一貫課程之後，需要重新思考高中家政課程銜接的議題。其中設備不足，包含食物製備教室資源的規劃與相關視聽教育資源，或許教師可透過教學的必要性向學校單位爭取重視，或採用資源分享的機制以降低困擾程度。然而歷經近十年的發展，國內高中實施家政課程的現況為何？其課程決定過程中是否有不同的困擾因素？

那麼究竟家政課程展現其專業性時，教師本身又該有哪些能力以使得課程實施困擾減至最低？我國對於中學家政教師基本專業能力研究中（王麗菱、洪久賢、蔡長豔，1998），確認了中學初任家政教師應具備的專業能力共有 226 項，其中包含了教學專業能力 48 項、人際關係 28 項、業務處理能力 22 項、家政知能 128 項。其中家政知能項目中包含了：家政的意義、個人與家庭、消費與資源管理、飲食、衣著、居住等六大領域，共 128 項知能。

陳月紅（1989）曾針對台北市國中的家政教師進行工作滿意之調查研究，提出下列幾項關注家政教師的工作狀況下，學校及教育當局可改進之建議以及對家政教師之提醒。其中包含：

1.在改進「工作發展」方面：暢通調校管道，且積極提高教師留校意願；鼓勵並支援家政科教師進修研習。

2.在改進「工作資源」方面：宜寬注經費以充實家政科教學設備；成立完善設備的家政教育資源中心；教師應主動發掘各種可資利用的資源。

3.在改進「工作條件」方面：加強教科書的編輯水準，發展輔充教材、教具及評量工具；教科書編訂完成後，需經過試用階段重新修正後方可正式使用；提高課程標準實際地位，適度降低教科書的控制功能。

4.在改進「行政視導」方面：支持、鼓勵教師參與學校行政決策；學校應切實推行良好行政決策；校長應發揮適當的領導功能。

5.在改進「工作回饋」方面：宜將家政科歸為普通課程；聘請曾受專業訓練的合格家政教師；家政科教師須培養敬業之專業精神；建立家政教育的評鑑及輔導制度。

6.在改進「工作環境」方面：家政科教師宜自敬自愛；家政科教師宜自立自強。

整理以上國內與國外的家政教育所遭遇到的實施困擾，可發現家政較不受重視且其專業性遭受質疑。此外，家政涵蓋內容廣泛，造成選擇上很大的彈性空間，也考驗家政教師的教育專業能力，因此對於家政教師在教室裡所進行之課程活動性質，亦影響一般大眾對家政教育之看法。為了要改變家政在高中學校裡的形象，應該建立家政課程的形象為學生想學的科目，並且維持學生對這門課的高期待，如此即能建立口碑。

四、學生對家政課程的看法

學生是家政課程的受惠者，他們對家政的看法是很重要的。一項針對高中學生學習家政需求之探討研究（洪久賢，1993）中顯示，曾經上過家政課的高中學生對「個體身心發展與調適」、「儀表與禮儀」、「家人保健」、「消費與管理」、「飲食」、「居住」、「衣著」及「美化生活」因素的學習需求程度高於未曾修過家政課的學生。據該研究推論，可能是修習家政經驗使學生越體會到家政課所教授生活知能之重要性，越覺得學而後知不足，所以期盼能多學一點。該研究中高中生、

家政教師、家政專家一致認為，高中階段學生最優先需要學習的項目為：

1. **個體身心發展與調適**：家庭成員間關係的調適、青少年期的身心發展與適應、青年期的身心發展與適應、瞭解自己的優缺點、瞭解自己的嗜好與興趣、自我調適、人際溝通。
2. **儀表與禮儀**：合宜的言談舉止、姿態與儀容、社交禮儀。
3. **家人保健**：如何保護自己、清結語保健、環境保護、飲食與疾病、休閒生活的安排。
4. **管理與消費**：正確的金錢價值觀、有效的利用時間、對家務處理的態度、消費者權利與義務、消費與環保、做明智的消費決定、節約能源。
5. **飲食**：安全的外食、食品衛生與安全、食物中毒。
6. **婚姻與家庭**：認識異性、合宜的兩性交往、對父母的責任。
7. **衣著**：衣著與生活的關係、合宜的穿著。

基於以上的整理，教學者與學習者均表達家政教育內涵應含括個人生活經營、家人健康與彼此關係維持的能力。

而在美國北卡羅萊州為解決中學家政教師短缺問題，Lee（1998）針對八年級的學生進行研究結果顯示，學生對他們所上過的家政課持正向觀點，但是對他們的家政課的形容詞只是「好玩」、「有趣」、「酷」；回答中也反映出在美國中學家政課程的內容和活動。研究發現，學生認為家政課程主要是教導習以為常的觀點，同時學生表示他們很喜歡有關烹飪和縫紉的部份。學生對家政課程知覺的回答中，盡是烹飪與縫紉，少數則會提到其他生活技能，包括了家人關係、親職教育、問題解決能力、自尊、消費者教育、溝通和職業教育。在問及未來是否會在選修家政相關課程時，亦有 60% 的回答是肯定的，主要是因為他們在家政課堂上覺得很有趣、很愉快，對於面對未來成人生活是很有幫助的。但是當問及是否未來想當家政教師時，則有 82% 的回答是不一定的，僅有 16% 對於此工作表示有興趣。儘管學生對於在家政課堂是愉快且正向觀感的經驗，但不會選擇家政教

師為其一生的職業，除了本身已有生涯規劃，另一個原因是他們不想當教師。因為當教師要承受很多的壓力，而且薪水少。同時，從他們不喜歡當家政教師的理由也反應出家政課所上的內容，例如，有人說是因為他不喜歡縫紉、洗衣和烹飪，所以不會想當家政教師。可看出家政課程在學生的眼中的重要性是受到肯定，但是對於家政教師的專業能力與地位的尊敬，或許就沒和其重要性劃上等號。相較於該研究，同一位研究者亦針對高中生進行類似研究（Lee, 1999），結果發現，在美國北卡羅萊州填答調查問卷的高中學生中，有 82.7% 表示對校內的家政課程有正向的評價，在就問其對學校裡家政課程的印象為何時，多數學生表示，這堂課教他們一些對未來有幫助的重要生活技巧，並且也表示他們很享受上這門課。

那麼，為了要改變家政在學校裡的形象，Smith 等人（Smith, Hall, Jones, Cory, & Ethridge, 1998）建議，應該將家政課程的形象建立為是學生想學的科目，並且維持學生對這門課的高期待。正向的形象有助家政課在學校中佔有一席之地，而學生則將會是最好的廣告宣傳人員。

家政教育的聲譽低落與家政內涵的著眼點有關，但家政教師長期欠缺展現專業能力的機會，造成家政課程不受重視之困擾。

綜合本章所探討之課程決定的相關概念、家政教育本質及家政課程實施之相關研究，為滿足學生的學習需求，學校應提供家政課程；在家政課程發展歷程中，學科專家、教師與相關社會人士等，在課程的發展過程裡扮演不同的角色，而家政教師亦為作最後課程決定之實施者，其在教學上的表現，除了影響家政教育目標的達成，也影響家政教育在學校中是否受到尊重的形象；此外，教師的課程決定，會受其本身教育信念、舊有的教學經驗、課程設計本身三面向所影響。研究者欲探究家政教師在做課程決定時，是否也受這三因素影響其決定內容；研究者盼從課程基礎，釐清課程決定研究的方向、背景脈絡以及教師在課程中角色之內涵。