

RDEC-RES-098-026 (委託研究報告)

九年一貫課程實施現況之評估

行政院研究發展考核委員會編印
中華民國 99 年 9 月

(本報告內容及建議，純屬研究小組建議，不代表本會意見)

RDEC-RES-098-026 (委託研究報告)

九年一貫課程實施現況之評估

受託單位：國家政策研究基金會
研究主持人：歐教授用生
協同主持人：李教授建興
協同主持人：郭教授添財
研究員：黃教授嘉雄
研究助理：夏碧鳳、曾慧青

行政院研究發展考核委員會編印
中華民國 99 年 9 月

(本報告內容及建議，純屬研究小組建議，不代表本會意見)

目次

目次	i
表次	iii
圖次	v
提要	vii
第一章 緒論	1
第一節 計畫緣起	1
第二節 研究目的與問題	2
第二章 文獻探討	5
第一節 九年一貫課程的時代背景與理論基礎	5
第二節 九年一貫課程政策發展	15
第三節 九年一貫課程特色與待探究之重點	58
第三章 研究方法	75
第一節 研究設計與實施	75
第二節 資料分析	81
第四章 研究結果與討論	85
第一節 座談會結果與討論	85
第二節 問卷調查結果與討論	110
第三節 臺灣學生學習成就結果分析	132
第五章 結論與建議	141
第一節 九年一貫課程實施現況之結論	141
第二節 推動九年一貫課程之建議	149
參考書目	161
附錄	171

附錄一：行政院研考會委託之「九年一貫課程實施現況之評估」研究焦點座談會題綱	171
附錄二：「九年一貫課程實施現況之評估」研究案第一場焦點座談會會議紀錄	173
附錄三：「九年一貫課程實施現況之評估」研究案第二場焦點座談會會議紀錄	183
附錄四：「九年一貫課程實施現況之評估」研究案第三場焦點座談會會議紀錄	194
附錄五：「九年一貫課程實施現況之評估」研究案第四場焦點座談會會議紀錄	208
附錄六：「九年一貫課程實施現況之評估」研究案第五場焦點座談會會議紀錄	220
附錄七：行政院研考會委託專案研究國民中小學九年一貫課程實施現況調查問卷	228
附錄八：委託校長發放調查問卷信函（國小版）	237
附錄九：委託校長發放調查問卷信函（國中版）	238
附錄十：行政院研考會「九年一貫課程實施現況之評估」期中報告審查意見修正對照表	239
附錄十一：「九年一貫課程實施現況之評估」委託研究期末報告審查會紀錄	247
附錄十二：行政院研考會「九年一貫課程實施現況之評估」期末報告審查意見修正對照表	265

表次

表 2-1	國民中小學課程標準的檢討	10
表 2-2	九年一貫課程發展進程	16
表 2-3	國民教育九年一貫課程配合工作計畫	20
表 2-4	國民中小學課程發展專案小組委員名單	30
表 2-5	國民中小學課程發展專案小組委員	33
表 2-6	九年一貫課程推動工作小組委員	39
表 2-7	國民教育各學習領域綱要研修小組	41
表 2-8	各國基礎教育課程制定機制之綜合分析	45
表 2-9	六國課程結構相關問題	50
表 2-10	學校本位課程發展與中央一邊陲課程發展的差異	63
表 3-1	各縣市取樣學校及人數統計表	80
表 3-2	座談會資料編碼說明表	82
表 3-3	座談會資料編碼對照表	82
表 4-1	任教機構和職務次數分配表	111
表 4-2	國民小學科任教師主要任教的學習領域次數分配表	111
表 4-3	任教縣市次數分配表	112
表 4-4	服務的縣市推動課綱以外相關課程措施的情形次數分配表	113
表 4-5	對課綱提供時間或節數供縣市政府發展特色課程的意見次數 分配表	114
表 4-6	對課綱增訂縣市政府調整學習節數(學習時間量)的意見次數分 配表	115

表 4-7	對縣市政府爲主體辦理教科書統一選用的意見次數分配表	115
表 4-8	教學輔導團的工作成效次數分配表	116
表 4-9	對縣市層級國民教育輔導團的需要情形次數分配表	116
表 4-10	國小受訪者對未來課程綱要增訂內容細目或教材綱要的意見 次數分配表	117
表 4-11	國中受訪者對未來課程綱要增訂內容細目或教材綱要的意見 次數分配表	118
表 4-12	課程綱要提示統整精神的認同情形	119
表 4-13	國小學習領域採領域統整教學或分科教學意見次數分配表	120
表 4-14	國中學習領域採領域統整教學或分科教學意見次數分配表	121
表 4-15	國小實際採整領域的統整教學或採分科教學次數分配表..	122
表 4-16	國小兼採整領域的統整教學及分科教學原因表	122
表 4-17	國中實際採整領域的統整教學或採分科教學次數分配表..	123
表 4-18	國中兼採整領域的統整教學及分科教學原因次數分配表..	124
表 4-19	學校課發會及課程小組在課發工作上投入情形次數分配表	125
表 4-20	對九年一貫課程綱要規定彈性學習節數之看法次數分配表	126
表 4-21	九年一貫課程相關教師專業成長內容之需要程度次數配表	127
表 4-22	教師專業成長課程對其專業成長效用意見次數配表	129
表 4-23	國民中小學教科書符合品質指標程度的看法次數分配表..	131
表 4-24	TASA2006、2007 國小四、六年級學生各學科表現之統計及 整體差異比較	134
表 4-25	TASA2006、2007 國小四、六年級學生家庭社經地位對於各 學科成就之迴歸分析	139

圖次

圖 2-1	九年一貫課程推動工作小組第一階段組織架構圖	36
圖 2-2	九年一貫課程推動工作小組第二階段組織架構圖	38
圖 2-3	國民中小學課程綱要修訂審議作業流程圖	44
圖 3-1	課程發展程序圖	75
圖 3-2	研究流程圖	76
圖 4-1	TASA2006、2007 小四學生於國語文平均量尺分數變化圖 .	134
圖 4-2	TASA2006、2007 小六學生於國語文平均量尺分數變化圖 .	135
圖 4-3	TASA2006、2007 小四學生於數學平均量尺分數變化圖	135
圖 4-4	TASA2006、2007 小六學生於數學平均量尺分數變化圖	136
圖 4-5	TASA2006、2007 小六學生於社會平均量尺分數變化圖	136
圖 4-6	TASA2006、2007 小四學生於自然平均量尺分數變化圖	137
圖 4-7	TASA2006、2007 小六學生於自然平均量尺分數變化圖	137

提要

關鍵詞：九年一貫課程；課程政策評估；課程實施

一、研究緣起

九年一貫課程體現教育改革訴求的鬆綁理念，其所倡導的基本能力培養、學校本位課程、統整課程、協同教學等，對國民中小學的教學內容、教學形態及組織工作關係，產生廣泛且深入性的影響。此次課程改革固然有其重要性與優點，但也在實施過程中遭遇了一些問題和困難。例如，基本能力之意義及實踐途徑為何？能力指標如何轉化為教材並落實於教學？學習領域畫分及教學時數分配的合理性？統整及協同教學的合宜運作類型？中央、地方及學校各層級的課程評鑑實施等等。在九年一貫課程微調且即將實施的前夕，實有必要針對其規畫、推展、執行成效等進行評估，同時檢討現行政策及配套措施不足之處，以尋繹原本所訂之政策目標與成效的落差，提供政府未來課程推動之參考。本計畫將九年一貫課程綱要視為一種「課程政策」加以評估，以瞭解並檢討九年一貫課程政策推動現況及執行成效，研擬相關建議以供政府後續課程決策之參考。

二、研究方法及過程

本研究從下列四種研究途徑與方法切入，追求研究的可信賴性及實用性：

（一）後設分析

本研究聚焦以九年一貫課程「總綱」內涵及其衍生的政策為主軸，將從上述範疇中，以正式出版的相關專書、期刊論文為範疇（理論上，有學術價值的專案研究會尋求正式出版發表），進行相關研究的後設分析。後設分析將從問題設定與政策規畫（研究）、政策形成與政策採行（發展）、政策執行（推廣）及政策評估（評鑑）階段，探析其立論依

據、政策目標、方案內涵、實施策略、遭遇困難及因應措施等。

（二）焦點座談

本研究根據研究目的和待答問題，擬訂焦點座談討論題綱，於臺灣北、中、南、東計辦理五場次的座談會，座談會邀請各該地區之教育及課程學者專家、教育行政機關代表、中小學教育人員、教師團體和家長團體之代表參與，就座談題綱提供意見。每場次座談後由研究助理紀錄與會者之意見、觀點，並由研究員進行分析。

（三）資料庫分析

為探討學生的九年一貫課程學習成效與社經背景差異，本研究計畫運用國家教育研究院籌備處的「臺灣學生學習成就評量資料庫」（TASA）進行資料次級分析。

（四）問卷調查

本研究參考文獻初探的相關內涵以及第一場焦點座談會所獲結論，歸納出教育界人士所關切的九年一貫課程實施現況相關問題，編製「國民中小學九年一貫課程實施現況之調查研究」問卷。以臺灣地區（含金馬地區）公立國民中小學校長、教務主任及教師為研究之母群體，因學校及教師數量眾多，無法做普遍性調查，預計抽取 150 所學校、1130 位國民中小學現場教學人員。抽樣學校確定後，調查問卷於民國 99 年 1 月 8 日以郵寄方式函請各校校長協助填寫以及轉請教務主任和相關教師填寫。

三、研究發現

（一）有關國民中小學九年一貫課程政策方面

- 1、九年一貫課程決策過程倉促，影響課程實施品質。
- 2、九年一貫課程總綱與七大領域課程綱要的連結性較弱。
- 3、國中小學現場教育人員傾向支持由縣市政府規劃辦理全縣市、全鄉

鎮市(區)或數校聯合選用教科書作業，惟座談會之參與人員對此較持保留之看法。

4、中央及縣市教學輔導團之輔導成效頗受肯定，也能對教師教學發揮正向協助之功能，然中央和地方輔導團此之分工宜明確，且應使其組織法制化、專任化。

(二) 有關國民中小學九年一貫課程綱要內涵方面

1、國中小學現場教育人員傾向支持對於課程綱要中增列一定比例的學習節數或時間供縣市發展與實施特色課程，並在一定比例範圍內調整各領域學習節數的權力；惟座談者的意見傾向於不贊成，但意見尚有紛歧。

2、九年一貫課程各學習領域課程綱要宜在能力指標之基礎上另訂年級基本內容或教材綱要，其規範性或參考規則依學習領域性質而定。

3、不同階段的教學人員對九年一貫課程綱要各學習領域採整領域統整教學或分科教學有不同立場，國中階段傾向支持領域內的分科教學，國小階段者則有部分領域採分科教學，有些領域則宜強調領域內的統整教學。

4、多數的國民中、小學現場教學人員認為目前國民中小學九年一貫課程綱要規定的彈性學習節數量是適當的。

5、九年一貫課程改革強調學校本位課程發展普遍受到認同，實際執行上仍有待解決的問題。

(三) 有關國民中小學九年一貫課程綱要推動配套措施方面

1、九年一貫課程決策機制多屬任務編組，現雖有常設性課程研究機制，但缺乏完善系統性的組織運作條例或要點。

2、縣市政府積極在學校推動縣市特色課程，然若干措施已逾越課程綱要對縣市政府的課程授權範圍。

3、學校的課程發展委員會及各學習領域課程小組在課程發展工作的投入受到多數國民中小學現場教學人員的肯定。

4、國民中小學現場教學人員對現階段各教師專業成長課程內容多認為

有其需要，並認為現階段各教師專業成長課程對其專業成長有效用。

5、國民中小學現場教學人員多認為目前的教科書尚符合品質指標，且教科書開放民間編輯已為世界趨勢。

（四）臺灣學生學習成就的表現趨勢

九年一貫課程實施後，臺灣國小四、六年級學生的整體學科表現，於 2006-2007 年大致是呈現微幅進步的趨勢；學生家庭社經地位對各學科表現並未隨年度變化而降低。

（五）九年一貫課程之實施與推動的成效

綜合本研究結論，可發現中央及縣市輔導團輔導的工作成效受到本研究所調查的多數國民中小學現場教學人員肯定；九年一貫課程所強調的課程統程之精神，受到本研究所調查的多數國民中小學現場教學人員之接納；學校的課程發展委員會及各學習領域課程小組在課程發展工作的投入受到本研究所調查的多數國民中小學現場教學人員之肯定；校本位課程發展的觀念受到本研究所調查的多數國民中小學現場教學人員之支持，以及國小四或六年級學生於主要學科表現，大致呈現微幅進步的趨勢，皆為本研究所發現九年一貫課程實施與推動的成效。

四、研究建議

（一）立即可行的建議

1、有關國民中小學九年一貫課程政策方面

（1）持續推展學校本位課程發展，惟宜強化其評鑑（主辦單位：各縣市教育主管機關）

學校本位課程發展是「教育鬆綁」改革訴求的具體展現，此課程可由學校師生共同建構，讓教師專業得以發揮，教育自主性受到尊重、合作協同成為文化。本研究調查顯示，填答者高度支持學校本位課程發展的觀念，且調查結果亦發現九年一貫課程改革推動至今，學校人員已能高度投入學校本位課程發展的工作，顯見校本課程發展的觀念

已逐漸在學校生根，已能達成教師專業得以發揮，教育自主性受到尊重、合作協同成爲文化的目標。然有鑑於學校本位課程發展現況，許多學者專家亦提出目前學校本位課程的評鑑規準尚未建立係學校無法掌握學校本位課程的成效的原因之一。爰建議各縣市教育局（處）應制定系統性的學校本位課程評鑑機制，以評估學校本位課程實施成效。

(2)建立統整課程評鑑機制，以評估課程實施成效。（主辦單位：教育部）

根據本研究調查結果，多數國民中小學現場教學人員皆認同課程綱要提示學習領域之實施，應掌握統整之精神，亦在不同年級階段與領域有不同實施方式。目前關於統整課程實施問題，最爲迫切的是缺乏統整課程評鑑機制，如此無法評估統整課程實施的成效。爰建議校本課程和中央課程皆應持續以系統化的評鑑機制，以確保課程品質，同時，各縣市教育局（處）應制定系統性的學校本位課程評鑑機制，以評估學校本位課程實施成效。

2、有關國民中小學九年一貫課程綱要推動配套措施方面

(1)教學輔導團法制化（主辦單位：教育部）

爲使縣市輔導團能發揮實質輔導之功能，縣市政府應持續培養優秀稱職的在職領域專長教師成爲輔導團團員，然因目前多數縣市輔導團團員受限於學校授課等因素，無法全心投入輔導團工作。爰建議應從法制重建的方向努力，包括：中央輔導團納入國家教育研究院組織，設置專職輔導員；以及縣市輔導團成爲正式編制，設置專職輔導員。另外，國民中小學九年一貫課程綱要微調推動配套措施中，有關法規修訂部分，雖預計在 2008 年 12 月修訂「國民教育法」賦予設置國民教育輔導團、課程督學之法源依據，惜迄今仍未完成修法。爰建議政府儘速修訂「國民教育法」，俾輔導團法制化，保障輔導團老師的權利、義務，讓各縣市輔導團團員能投入教材研究，並能專職進入學校現場作長期諮詢顧問，提供示範教學、問題解答、意見交流和諮詢服務等實質輔導，以有效針對各校狀況給予實質協助。

(2)持續補助經費辦理各類教師專業成長課程（主辦單位：教育部；協

辦單位：各縣市教育主管機關、國家教育研究院籌備處)

本研究結果顯示學校教育人員對於有關九年一貫課程的各類專業成長活動，仍有高度的需求，且認為在縣市政府教育局（處）或國民教育輔導團、國家教育研究院籌備處、師資培育大學、學校本位進修課程等單位所辦理的不同天數或類型的教師專業成長課程對教師的專業成長均有所助益。故建議教育部宜持續補助各師培機構、縣市政府和國家教育研究院等辦理各類教師專業成長課程，但須針對現場教師的需求訂定。

(3)推動教師進修法制化，以及建立教師專業成長評估機制（主辦單位：教育部）

由於目前國內並未有教師進修之法源依據，使得有部分教師因工作繁雜或安於現狀並未進行專業成長進修。教育部國民中小學九年一貫課程綱要微調推動配套措施中，有關法規修訂部分，雖預計在 2009 年 12 月修訂教師法，以規範國中小教師基本進修時數，惜迄今尚未完成修法。爰建議教育主管機關仍應積極修訂教師法，將教師進修法制化，配合「師資培育法」修正，賦予教師在職進修之法源依據，檢討教師在職進修的相關辦法，以規範教師法定之進修方式、時數、學分數等事宜。同時，宜建立教師專業成長評估機制，以評估教師專業的發展成效。

(4)維持教科書一綱多本的政策，惟教育部仍宜強化教科書的審查、評鑑和書價評議工作，同時，持續編訂官方版本或教材原型，以及建立教科書三方座談機制（主辦單位：教育部；協辦單位：國立編譯館）

針對一綱多本的教科書政策與品質，學者專家提出審定本教科書雖越趨開放多元，但教科書內容仍有意識型態或性別刻板印象的再現，更因編輯人員與審查委員的專業知能、多元的價值與意識型態，即由於課程規劃者、教科書編輯者以及審定者的角色不同，對於課綱轉化教科書的觀念不同，尤其是教科書編輯者各自解讀能力指標，設計教科書，而影響教科書內容的決定與呈現。另外，各學習領域能力

指標與重大議題是否確實融入與轉化，亦是影響教科書品質的重要因素。但根據本研究調查結果，國民中小學現場教學人員多認為目前教科書品質指標尚符合本研究所訂的品質指標；且多數座談會與會者傾向支持教科書開放民間編輯的政策，但於實行的過程中，政府仍需扮演審查、評鑑、價格評議與輔導的重要角色。

故本研究建議，為提升教科書品質，政府仍需扮演審查、評鑑、價格評議與輔導的重要角色，尤其仍應研發、編輯官方版的教科書，或研發開放版權的教材原型供各校採用，官方版教科書的編輯工作，得委託民間學術單位或各大學辦理，而教材原型則可委託國家教育研究院籌備處辦理。同時，為使課綱研修人員、教科書編輯者、教科書審查者三方面能了解彼此之想法、立場，以期內容符合各課程之內涵以及學生需求，允宜建立課綱研修人員、教科書編輯者，以及教科書審查者三方座談機制，俾綱要之精神落實至教科書中。

5、擴充縣市政府教育局處的編制和人力（主辦單位：各縣市教育主管機關）

目前部分縣市政府積極在學校推動縣市特色課程，例如：在彈性學習節數中增設英語課程或資訊課程。而根據本研究調查結果，國中小學現場教育人員亦傾向支持對於課程綱要中增列一定比例的學習節數或時間供縣市發展與實施特色課程，並在一定比例範圍內調整各領域學習節數的權力；縣市政府規劃辦理全縣市、全鄉鎮市（區）或數校聯合選用教科書作業，可見縣市政府在課程改革上日漸扮演重要角色。爰此，縣市政府教育局處應積極擴充其編制和人力，尤其教育局處長、主管和督學等的任用，須以專業人員為主，以支持縣市政府教育局處於課程與教學的規劃與發展功能。

（二）中長程的建議

1、有關國民中小學九年一貫課程政策方面

根據本研究結果顯示，在九年一貫課程決策機制部分，發現九年一貫課程決策過程倉促，影響課程實施成效；且九年一貫課程決策機制多屬任務編組，現雖有常設性課程研究機制，但缺乏完善系統性的組

織運作條例或要點。歐用生、黃嘉雄、白亦方（2009）在〈基礎教育課程制定機制及其過程之研究〉亦提出九年一貫課程制定組織之成員遴選，多由官方決定；國民中小學課程發展專案小組雖依任務分組，但小組間無法有充分的合作等問題。因此，本研究提出以下幾點建議：

(1)建置常設性的課程研究機構，以整體規劃國家課程研究和發展工作（主辦單位：教育部）

課程改革需經過長期研議與一定時間的試用，才能降低新舊課程間銜接的磨合阻礙。這些問題皆須由國家設立常設性的課程研究機構專責統籌。目前的國家教育研究院籌備處設置的課程及教學組，其業務重點即為課程研究相關工作，包括：課程綱要之研究、學力指標之研究、課程發展之研究、教與學的基礎研究、課程及教學評鑑之研究。然而該機構組織法迄今尚未通過，為此，教育主管機關允宜積極與立法院協調儘速通過國家教育研究院組織法，完成機構法制化作業

(2)鼓勵地方政府和學校參與課程改革，作為課程決策參考。（主辦單位：教育部；協辦單位：各縣市教育主管機關、國家教育研究院籌備處、國立編譯館）

課程發展須依據長期的、系統的研究，綱要擬定後也要經過實驗，依據豐富的資料評鑑後，才能定案。因此，可鼓勵地方政府和學校參與課程改革，研究和探討課程新議題，作為課程決策參考。抑或考量恢復「板橋模式」，由「課程即教材」的角度出發，讓國民學校教師研習會進行課程研發工作。

(3)釐清中央和縣市政府的教育或課程權責，以利中央和地方政府的合作和聯繫（主辦單位：教育部）

九年一貫課程雖明令規定中央與地方的課程權責，但在實施層面兩者的權責卻劃分不清，因此產生地方本位優於學校本位的現象。根據本研究調查顯示，縣市政府積極在學校推動縣市特色課程，然若干措施已逾越課程綱要對縣市政府的課程授權範圍。包括：縣市政府曾要求學校實施九年一貫課程七大領域和重大議題以外之縣市自行發展特色課程；指定學校利用彈性學習節數時間實施七大領域課程、發布有

關得採全縣市、全鄉鎮市(區)或數校聯合選書的規定。然而為有利中央和地方政府的合作和聯繫，課程綱要及課程推動的配套措施必須明確釐清中央和縣市政府的教育或課程權，避免教育資源的浪費與錯置。

(4)未來課程改革的準備期宜充足，且配套工作宜整備（主辦單位：教育部）

歷次九年一貫課程由綱要公布至全面實施之準備期過短且配套措施亦未周備，致產生實施上的困難，幸而此次九年一貫課程綱要微調之發布至正式實施已有三年準備時間，因此，未來再次實施新版的課程綱要，其準備時間和準備工作也必須充足；且於準備期中對於各項課程實施的準備或配套工作，宜詳為規劃和充實。

2、有關國民中小學九年一貫課程綱要方面

本研究對於未來九年一貫課程綱要修正及檢討之建議如下：

(1)課程綱要中的彈性學習節數宜考量設定一定比例，供縣市政府發展和實施該縣市特色課程（主辦單位：教育部；協辦單位：各縣市教育主管機關）

針對課程綱要中的彈性學習節數比例設訂，根據本研究調查結果，國中小學現場教育人員傾向支持對於課程綱要中增列一定比例的學習節數或時間供縣市發展與實施特色課程，並在一定比例範圍內調整各領域學習節數的權力，加上縣市政府在地方課程改革與發展之角色愈趨重要，爰建議於課程綱要中的彈性學習節數宜考量設定一定比例，供縣市政府發展和實施該縣市特色課程。

(2)國小階段較適合領域內統整教學，國中則適合實施領域內的分科教學，惟無論採分科教學或領域的統整教學，均應掌握課程統整的精神（主辦單位：教育部）

針對七大領域的統整教學，學者提出部分疑慮，例如：七大學習領域能否統整、相關學科合併成一大學習領域是否合理，最常提及的即為健康與體育、藝術與人文以及社會等領域在課程統整的實踐上仍有分科教學的陰影（周淑卿，1999；黃譯瑩，1999）。而本研究結果亦

指出多數的國小現場教學人員認為以及實務上採統整教學或分科教學在國小階段應視學習領域而定，就領域性質而言，社會與自然適合合科，藝術與人文領域則適合分科；就教育階段而言，國小階段較適合領域內統整教學，國中適合分科教學。爰建議除語文和數學外，國小仍強調實施領域的統整教學，唯健體、藝術與人文得視學校情境條件和教師專長實施分科學；國中則改為實施領域內的分科教學。惟無論採分科教學或領域的統整教學，均應掌握課程統整的精神。

- (3)學術結構邏輯較強的學習領域宜增訂具規範性的各年級基本內容細目或教材綱要，其他學習領域則增訂具參考性的年段內容細目或教材大綱（主辦單位：教育部）

本研究發現，多數座談會與會者及國民中小學現場教學人員對於未來課程綱要（七大學習領域方面）多認為知識結構與邏輯性較清楚之學習領域應訂具規範性的年級基本內容，其餘者可僅具參考性。而教育部 2008 年發布的《國民中小學九年一貫課程綱要》雖已決定數學明定分年指標、社會七至九年級訂定基本內容，但其他各學習領域並未訂定分年指標，以作為教科書編輯之依據，值得未來課程改革規劃者續審考量。爰建議語文、數學、自然與生活科技等學術結構邏輯較強的學習領域宜增訂具規範性的各年級基本內容細目或教材綱要，其他學習領域則增訂具參考性的年段內容細目或教材大綱。

- (4)各學習領域在各階段之節數分配宜參酌該領域在該階段的功能和重要性而調整其分配比例（主辦單位：教育部）

科目節數的分配與安排向來都是課程改革的爭議點所在，由於目前學習領域節數分配是採直筒式的平均分配，一至九年級皆有相同的七大學習領域，且領域節數的配置大都是固定比例，但此作法並未考量學生在不同年級學習的需要。而本研究座談會許多與會者亦指出，各學習領域學習節數之劃分，採取一至九年級皆相同比例的分配方式，並不合宜，領域節數分配宜考量學生學習的需要。爰建議各學習領域在各階段之節數分配宜參酌該領域在該階段的功能和重要性而調整其分配比例，讓每個學習領域在關鍵學習段能多安

排節數，以達成最佳時機學習最適領域的理想，例如：小學低中年級的語文節數比例宜調高。

(5)教育主管機關宜重新規劃出符合眾人期待的學習領域之劃分(主辦單位：教育部)

九年一貫課程綱要被批評缺乏學理依據之處不少，其中七大學習領域的劃分，即有學者質疑相關學科的劃分與整合是否合理，本研究座談會亦有與會者指出，應建議檢討部分學習領域的合科的合理性問題。有關七大學習領域的劃分尚有爭議，爰建議教育主管機關允宜著手蒐集目前課程實施現場學者的意見，同時，未來再次進行新一波課程綱要修訂，更應全面檢視目前學習領域劃分的問題，例如：低年級生活、健康與體育、綜合活動等領域的教學內容嚴重重疊，同時，宜再重新了解學習領域劃分的學理依據，俾規劃出符合眾人期待的學習領域之劃分。

3、有關國民中小學九年一貫課程綱要推動配套措施方面

(1)重視教師專業能力的培育與發展，增加教師專業成長之誘因(主辦單位：教育部)

教師專業能力乃課程實施成敗的關鍵。無論學校本位課程之發展與教科書的選用、領域課程之統整教學、或能力指標之掌握，皆有賴於學校教師之專業能力。根據本研究調查與座談會結果，教師專業發展能力的加強仍是現場教師之需求，亦是課程改革成效的重要動力。相關研究亦指出，教師專業能力的發展除了相關進修單位的設置外，了解教師目前專業能力發展需求亦是重點之一。

因此，未來的課程革新或調整，皆應首重教師專業能力的培育與發展，而教師專業的培訓又應包括兩部分，一是師資的職前教育，各師資培育機構應配合課程政策之內涵，妥善規劃其職前教育課程，培養未來師資有足夠的課程實施能力；另一是現職教師的在職進修、培育，任何新課程之推動，皆應配合以系統、周全的在職教師培訓配套措施，讓教師群先準備好，有相當足夠的專業能力，才正式實施新課程。另為鼓勵教師積極進修，提升專業能力，教育部允宜評估制定國

民中、小學教師分級、評鑑、換證之可能性。

(2)開發更完整的國中學生基本能力測驗、評量工具（主辦單位：教育部；協辦單位：國家教育研究院籌備處）

根據本研究座談會有與會者提出，評量與測驗是影響九年一貫課程實施的關鍵，因此，課綱的推動最後還是要回到測驗、評量的部分，所以必須審慎評量國中學生基本能力測驗的實施與結果，同時，在下一波教改，必須開發更完整國中學生基本能力測驗、評量的工具，避免被誤用，另可考量紙筆測驗以外的評量方式，至於學生的能力，應不侷限於學生在國、英、數、社、自五科目之學習成就，宜發展涵蓋各學習領域的評量工具，以作為學生甄選入學或申請入學之參考資料。

第一章 緒論

第一節 計畫緣起

行政院教育改革審議委員會於 1996 年公布《教育改革總諮議報告書》，指出我國國民教育課程改革的諸多方向：激發學校內在自生的力量；營造學校成爲學習社區；落實學校自主經營；學校應有足夠自主與彈性空間規劃課程，以落實教師共同經營課程的辦學理念等（行政院教育改革審議委員會，1996）。根據報告書的內容，教育部於 1998 年公布了〈國民教育階段九年一貫課程總綱綱要〉，2000 年公布〈國民中小學九年一貫課程暫行綱要〉，經過兩年的試辦之後，於 2001 年 8 月開始在國小一年級正式實施（簡稱 89 暫綱），其後分學習階段，逐年分階段實施。爾後，教育部於 2003 年修訂公布了〈國民中小學九年一貫課程綱要〉（簡稱 92 課綱）。在全國的國民中小學各年級皆納入課程實施後，鑑於社會各界及教育現場對於九年一貫課程仍有諸多檢討及期待，教育部乃自 2006 年 10 月起開始進行 92 課綱之微調，於 2008 年 5 月公布修正「國民中小學九年一貫課程綱要」（簡稱 97 課綱），並決定自 100 學年度（2011 年 8 月 1 日）起由一年級、七年級逐年向上實施。

簡述而言，九年一貫課程體現教育改革訴求的鬆綁理念，其所倡導的基本能力培養、學校本位課程、統整課程、協同教學等，對國民中小學的教學內容、教學形態及組織工作關係，產生廣泛且深入性的影響。此次課程改革固然有其重要性與優點，但是，我們卻也不能欣喜於課程改革的修辭，而忽略了具體實施時遭遇的困難。例如：基本能力之意義及實踐途徑爲何？能力指標如何轉化爲教材並落實於教學？學習領域畫分及教學時數分配的合理性？統整及協同教學的合宜運作類型？中央、地方及學校各層級的課程評鑑實施等等。在九年一貫課程微調且即將實施的前夕，實有必要針對其規畫、推展、執行成效等進行評估，同時檢討現行政策及配套措施不足之處，以尋繹原本

所訂之政策目標與成效的落差，提供政府未來課程推動之參考。

為推動下一階段的課程改革，教育部於 2008 年 6 月委託國家教育研究院籌備處辦理「中小學課程發展之相關基礎性研究」，其中有一整合型計畫以一年期間對於現行中小學課程綱要實施進行評鑑及相關研究後設分析，以提供未來課程改革之依據。惟該研究較偏重於課程及教學面向，本計畫則將九年一貫課程綱要視為一種「課程政策」加以評估，以瞭解並檢討九年一貫課程政策推動現況及執行成效，研擬相關建議以供政府後續課程決策之參考。

第二節 研究目的與問題

在上述背景下，本計畫研究目的如下：

- 一、理解九年一貫課程在規劃、發展、推廣及採用等階段的政策機制及發展情形。
- 二、檢討分析九年一貫課程政策的重要內涵及其執行成效與缺失，如中央與地方的課程權責、能力本位教學、課程統整、學校本位課程發展、教師專業成長、教科用書品質等政策。
- 三、評估九年一貫課程實施後的學生學習成效，並探討其對不同社經背景學生學習品質的影響。
- 四、歸納研究結果，研提九年一貫課程政策的具體改進策略。

根據上述研究目的，本研究提出下列幾點研究問題：

- 一、九年一貫課程在規劃、發展、推廣及採用等階段的政策機制及發展情形為何？
- 二、縣市政府於九年一貫課程的推動過程中，在課程措施上的執行情形為何？
- 三、九年一貫課程實施後的學生學習成效為何？
- 四、九年一貫課程實施後對不同社經背景學生學習品質的影響為

何？

五、未來九年一貫課程綱要在能力本位教學、課程統整、學校本位課程發展、教科書等部分應調整、修訂的重點或方向為何？

六、未來推動九年一貫課程在配套措施上應注意的事項為何？

第二章 文獻探討

第一節 九年一貫課程的時代背景與理論基礎

一、時代背景

九年一貫課程的改革主要係因國家發展的需求，希望能開發個人潛能、促進社會進步、提高國家競爭力；以及對社會期待的回應，實踐行政院教育改革審議委員會在教育改革總諮議報告書所提及之種種理念，如促進中小學教育鬆綁、帶好每位學生、改革課程與教學、提早學習英語、協助學生具有基本學力等（教育部，2008b）。具體而言，臺灣自 1968 年實施九年義務教育以來，課程的修訂不斷進行，其中國民小學課程標準經 1975、1993 年修訂，而國民中學則經 1972、1983、1985 與 1994 等四次的修訂，皆認為國民中小學課程應採九年一貫之精神，但卻未加以落實；直到 1996 年行政院《教育改革諮議報告書》完成後，教育部在 1997 年成立「課程發展專案小組」針對課程問題展開大規模的九年一貫課程改革（陳伯璋，2001）。而九年一貫課程興起的時代背景可分析如下：

（一）社會環境的變遷

臺灣社會的變遷，源於人類社會整體的改變，在二十一世紀資訊時代與全球化的影響之下，臺灣社會勢必更隨改變，以跟上世界的步伐；而對於臺灣內部社會而言，政治、經濟與文化環境急速的蛻變，使臺灣逐漸邁向現代化的國家與已開發的社會（游家政，2004）。鉅觀而言，二十一世紀高度科技化與資訊化的社會與傳統社會差距甚大，藉著資訊的流通，各國的經濟、政治、文化、社會、教育的發展與運作緊密連結，亦促使傳統一元化的社會逐步邁向多元化價值的社會，甚至邁向後工業、後現代以及全球化的社會，人際之間、社區之間與國家之間的界線亦趨模糊；且在資訊與科技迅速發展的社會中，知識的變遷與淘汰亦愈加速，也使得終生學習變得相當重要，而學校教育

即是開展學生終身學習的關鍵契機。因此，如何開發學生個人潛能，培養學生適應與改善生活環境的能力，創造更優質的文化，以促使社會進步，提高國家競爭力，正是當前教育所欲關注的，此亦為九年一貫課程希望培養學生成為具有全球視野、文化學習與國際了解、尊重與合作之原因（邱惠群，2001；廖春文，2001）。

微觀而言，隨著臺灣政治環境的變遷，亦帶動經濟的自由化與國際化，並使臺灣從開發中國家邁向已開發國家的行列，其主要的趨勢有：國民所得大幅增加、產業結構由傳統農業社會轉為工商社會、勞工成本提高、經濟總產值呈現負成長，亦帶來國內產業轉型與人力結構調整的問題；另外，社會也愈趨開放與多元，個體主義興盛，族群意識提高，大眾文化亦精緻化（游家政，2004）。如此的社會環境與結構的改變，提供教育改革與九年一貫課程誕生的豐富土壤。

（二）政治民主化與法制的鬆綁

臺灣社會自 1987 年政府宣布解除「戒嚴」，1988 年解除報禁，並將原有的「非常時期人民團體法」經立法院修正為「動員戡亂時期人民團體法」，而後在 1991 年中止「動員戡亂時期」之後，亦廢止「動員戡亂時期人民團體法」而另訂「人民團體法」，使臺灣正式走向民主化的國家。臺灣政治的轉型，除了解除戒嚴外，黨外運動與「民主進步黨」的成立，亦使臺灣政治體制產生本質上的變化，由一黨獨大走向多黨競爭（吳清山，2008）。

在政治轉型的過程中，許多社會與教育問題衍生，除了解構原有的結構與體制，法律層面的重新規劃亦是教育改革的主要手段之一。因此，許多改革運動皆尋求「制度」面的解決方式，例如：大學校園民主化、要求修訂「大學法」；教師人權運動，要求制訂「教師法」；打破師資培育一元化運動，將「師範教育法」修訂為「師資培育法」；保障學生學習相關權利，要求修訂「國民教育法」；鼓勵民間興學運動，要求修訂「私立學校法」；為保障人民受教權利，並回應 410 教改訴求，而訂定「教育基本法」；為確保依法行政，保障人民權益，公布「行政程序法」等（王秀玲、林新發，2004）。

亦因政治體制的劇變，促使教育改革走向社會的舞臺，民主政治的呼聲、人民意識的抬頭，使教育界與社會大眾，提出教育進一步自由化與民主化的訴求，使各種教育改革團體紛紛成立，如 1987 年「振鐸學會籌備會」、1987 年「教師人權促進會」、1987 年「中華民國全國教育會」、1988 年「人本教育基金會」、1988 年「主婦聯盟」等（王秀玲、林新發，2004；周祝瑛，2003）。而這些教育改革團體發起一連串的教育改革運動，也連帶促成九年一貫課程的改革。

（三）臺灣解嚴後的教育改革運動

隨著全球化時代的來臨，各國無不一一進行教育革新，以培養新時代所需之公民。我國的教育發展，深受國外教育思潮的影響，紛紛將許多歐美先進國家自由、民主、開放的教育概念帶進，此亦符合臺灣在解嚴後轉向民主社會的渴望。國外開放教育的先鋒如英國的夏山學校、日本的緒川小學 與美國的瑟谷學校皆強調學生能自主學習，重視學生的主體性。而近來紐西蘭與澳洲等國家的課程與教學的改革，更是我國開放教育與九年一貫課程的重要參考指標。上述國外開放教育的觀念對我國學校教育的影響，首先展開的是來自教育體制外的教育實驗，如我國的森林小學、種籽學苑、大自然全人學校與北政國中教育實驗等（廖春文，2001），而這些體制外的教育實驗也促使了九年一貫課程改革的推動。綜合學者之觀點，解嚴後的教育改革發展大致可分為萌芽期、成長期、熱絡期三個階段（吳清山，2008；周祝瑛，2003；游家政，2004；蘇麗春，2005）：

1、萌芽期（1987-1988）：

解嚴後，教育民主運動開始萌芽，許多民間教育改革團體紛紛成立，政府亦於此時召開「第六次全國教育會議」。1987 年後，「振鐸學會籌備會」、「教師人權促進會」、「人本教育基金會」、「主婦聯盟」等團體陸續成立，其中「振鐸學會籌備會」最初聚焦在研究教育改良理論與實務，而後才參與教育改革行列；「教師人權促進會」則在訴求與重視教師的基本人權，以推動教育改革、保障教師權益、維護教師尊嚴、尊重學術自由為宗旨；「人本教育基金會」推動以人為本的教育為

目的，重視學生的受教權與學習的主體性；「主婦聯盟」主要推動親子教育、改善教育環境、建立家長組織與功能、尊重父母教育權。1988年，由人本教育基金會與主婦聯盟等 32 個民間團體召開「第一屆民間團體教育會議」，是臺灣解嚴後的第一波教育改革運動。另外，教育部於 1988 年 2 月 1 日舉行「第六次全國教育會議」探討幼兒教育、國民教育、高中教育、技職教育、高等教育、社會教育、體育發展、各級學校課程架構等八項議題，會議決議亦成爲日後教育改革的基礎。

2、成長期（1989-1993）：

1989 年後，民間教改團體逐漸增加，對於政府政策造成不小的壓力。其陸續增加的團體有 1989 年成立的「大學教育改革促進會」，以及 1990 年成立的「臺灣教授協會」，主要對於學術自由的維護、校園環境的民主化等方面有強烈訴求。人本教育基金會於 1990 年也建立「森林小學」，對於臺灣當時的教育體制造成不小的震撼，隨後，1994 年也開辦「毛毛蟲親子學院」（後改名爲種籽學苑），許多體制外的實驗學校紛紛於此時成立。另外，1989 年，「第二屆民間教育會議」亦召開三次研討會，分別爲小學課程研討會、教育品質研討會、教育評鑑研討會，對於課程標準、師資培育多元化、全國家長會與教師會的成立皆有探討。1991 年，「婦女兒童安全保護協會」成立，並與人本教育基金會籌組「救救下一代行動聯盟」，針對學生自殺與體罰事件提出請願，並在 8 月提出「救盟行動宣言」，表達對於教育改革的高度期望。而此時，許多教育相關法案正值審查階段，民間團體經常派員進駐立法院，以游說與抗爭方式企圖影響法案的審查。

3、熱絡期（1994-1998）：

1994 年，由民間團體組成的「四一〇教育改造聯盟」，反映民間要求教育改革的強烈要求，嚴厲撻伐中央集權體制造成教育的「管理主義」、「升學主義」與「粗廉主義」現象，並推動「四一〇教改遊行」，其訴求爲：落實小班小校、廣設高中大學、推動教育現代化、制定教育基本法，爲此波的教育改革奠下基礎。同年，教育部召開第七次全國教育會議，以「推動多元教育、提升教育品質、開創美好教育願景」

爲主題，探討教育資源分配、建立彈性學制、革新課程發展、改良師資培育、提升大專品質、推展終身教育、推動全民教育、兩岸學術交流等議題。之後，各地方政府受到民間與學者的開放教育理念影響，開始實施開放教育。而由行政院成立的「教育改革審議委員會」亦在此時發起，由當時的中央研究院院長李遠哲擔任召集人，進行教育改革的諸多討論，並提出五份教育改革諮議報告書。

1995 年，「教師法」正式公布，授予學校教師成立教師會的權利，而教育部也在此時期公布各類的教育報告書。1997 年，各教改團體組織「中華民國教育改革協會」，共同推動教育改革議題的討論，亦使民間教育改革團體走向組織化與整合化。同年，由於國民大會三讀通過凍結憲法第 164 條對教科文預算的下限保障，於是民間各教育機構與教改團體組成「搶救教科文連線」，展開全臺罷課遊行。1998 年，行政院決定，在五年內挹注 1571 億 7 千餘萬，推動 12 項教育改革方案，是我國最大的教育改革工程。

（四）國民教育面臨之問題

1968 年，臺灣宣布實施九年國民教育以來，課程大多依據教育部頒行的「課程標準」，訂定統一教學科目與每週授課節數。1993、1994 年頒行的國小、國中課程標準雖相較於前次（1975、1985 年）的國中、國小課程標準有不少改進之處，如加強生活教育與品德教育、注重五育均衡發展、重視民主法治教育與公民教育、落實鄉土教育、重視通識教育、充實藝術教育內涵…增強學校排課之彈性與自主性等。但面對快速變遷的社會，教育未能有效因應，而產生一些有待解決之問題，其中亦引發對於我國國民教育問題之檢視以及對於國民中小學「課程標準」的檢討（游家政，2004）。如表 2-1 所示：

表 2-1 國民中小學課程標準的檢討

向 度	問 題 細 目
課程標準修訂問題	<ol style="list-style-type: none"> 1. 課程標準修訂由臨時編組修定委員會負責，缺乏常設性課程發展專責機制以及課程研究與發展機構。 2. 課程標準修訂間隔時間過長，缺乏時效性，課程與教材內容與社會嚴重脫節。 3. 課程標準修訂以專家、學者與行政人員為主，學校與教師參與不足，影響課程標準的推動與實施。
課程目標問題	<ol style="list-style-type: none"> 1. 課程目標抽象，且五育概念模糊，缺乏明確界定。 2. 各學科單元目標、教學綱要過於詳細、瑣碎，缺乏彈性。 3. 課程目標訂定，缺乏具體實徵研究基礎。 4. 學校目標、各學科目標與分段目標性質有待釐清。
課程連貫與統整問題	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學前至國小、國小至國中、國中至高中的課程與教材銜接性不足，產生脫節或重疊現象。 2. 各科目林立，教師分科教學、橫向聯繫不足，缺乏統整性學習。
課程結構問題	<ol style="list-style-type: none"> 1. 各級學校科目分科過細，有礙統整學習。 2. 科目本位主義濃厚，教學時數分配流於利益之爭。 3. 新科目增加，但舊有科目未做調整。
教材內容選擇與更新問題	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教材內容更新緩慢，無法反映社會變遷與時代需求。 2. 教材組織偏重知識，忽略學生需求，缺乏與生活連結，不易引起學生學習興趣。
課程分化與適性教育問題	<ol style="list-style-type: none"> 1. 統一教科書與齊一進度，忽略地區與學生個別差異。 2. 活動課程明顯不足，團體活動未能落實。 3. 課程設計忽略學生自學能力與補救教學所需之教材與時間。
課程負擔問題	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學校課程內容艱深，學生學習困難。 2. 學校科目數與時數太多，正式課程負擔繁重。
鄉土教材設計	<ol style="list-style-type: none"> 1. 鄉土教育概念模糊，鄉土教材範圍有待界定。

問題	2. 鄉土教育是否設科教學，有待進一步研究。
教科書編審問題	1. 教科書開放編輯，但審查制度尚未建立。 2. 學校自行選用教科書，尚缺乏具體選用辦法與評鑑規準。
課程評鑑問題	1. 以量化取向為主，未能充分顯示課程實質內涵。 2. 課程評鑑結果未能有效利用。 3. 缺乏學校評鑑模式與各科課程評鑑規準。
課程實施配合問題	1. 新課程實施前的宣導不足，亦未能適時提供教師研習。 2. 缺乏新課程所需之配套措施，如補充教材、教具與設備。 3. 整體教育環境未能配合課程改革精神，影響新課程實施成效。
課程意識型態問題	1. 課程受到學科本位影響，導致科目林立，知識零碎。 2. 菁英導向使課程難度太高，增加學習困難。 3. 偏見的意識型態導致負面的潛在課程。

資料來源：整理自陳伯璋、林山太，1996；曹亮吉、周麗玉，1996；游家政，2004。

「課程標準」係我國中央集權教育政策的產物，根據 1979 年 5 月 23 日公布之「國民教育法」第八條：「國民小學及國民中學之課程標準與設備標準，由教育部訂定之。」因此，我國國民教育內容與實施皆由教育部統一規定及實施。而一元化與標準化的教育內容逐漸無法適應國家政策與社會發展的需求。從課程標準的修訂、教科書編審與課程意識型態等問題，皆可瞭解傳統由上而下、菁英式的教育已逐漸受到各界的撻伐；且課程的組織、結構與內容上亦太強調學科本位，造成知識破碎，無法統整，亦帶給學生沉重的學業壓力。九年一貫課程即是呼應社會發展、世界潮流與教改理想的需求應運而生，亦期待能解決過去「課程標準」衍生之集權化、知識本位與菁英導向的國民教育問題。

綜上所述，政府為回應民間改革訴求，於 1994 年成立「行政院教育改革審議委員會」，並在 1996 年提出《教育改革總諮議報告書》，主張教育應帶好每位學生，其提出有關課程改革的重點包括：促進中小

學教育鬆綁、以適性適才的教育帶好每位學生、以生活為中心改革課程與教學、國小學生提早學習英語、協助學生具有基本學力、建立補救教學系統、重視原住民教育、落實兩性教育及建立必要的推動機制等(行政院教育改革審議委員會,1996)。教育部在1995年出版的《中華民國教育報告書—邁向21世紀教育願景》,亦明確指出在幼兒教育教育、國民教育、高中教育、技職教育、大學教育、社會教育、師資培育、體育衛生、訓育輔導、文教交流等方面的革新作法,並結合《教育改革總諮議報告書》與《教育改革總體計畫綱要》,彙成《教育改革行動方案》,列舉四大執行事項:1.釐清中央與地方權責,協助地方政府更加自主;2.降低國民中小學班級人數,提升小班教學效果;3.革新課程與教材;4.辦理補救教學(王秀玲、林新發,2004)。其中,以「課程綱要」取代「課程標準」,並建立基本能力指標,成為國民中小學九年一貫課程的主要思維取向,以落實教育鬆綁、彰權益能、增進個別差異之適應,並降低學科知識本位色彩,強調實質表現能力目標,以減少官方知識中特定意識型態涉入機會,使新興知識與議題能適時納入課程之中(黃嘉雄,2007)。

而推動九年一貫課程改革的關鍵因素則是1997年立法院教育委員會審查教育部87年度預算,附帶決議:「教育部必須在(民國)88年9月完成國民中小學九年一貫課程綱要之研訂,並於(民國)90年起全面實施,否則凍結相關預算。」(高新建,2007)九年一貫課程即在上述教育、政治、社會與文化因素的催化下應運而生。

事實上,1994年2月公布的「師資培育法」,已經預告了師資培育、教育改革實踐不再是師範院校體系的專利,另外,1996年6月公布的「教育基本法」、1999年2月修正公布的「國民教育法」,以及7月修正發布的「國民教育法施行細則」則可說明九年一貫課綱並非突發異想,其理念之成形與實踐是有法源鋪路的(張芬芬、陳麗華、楊國揚,2010)

二、理論基礎

課程改革是針對現有問題全面改善的歷程,其中包含著課程理

念、課程結構，以及課程設計與發展等的改變。而課程改革的理論基礎則引領整個課程改革前進的方向，並涉及改革的根本性問題。因我國九年一貫課程是各種不同主張下協商的產物，雖有矛盾與衝突，但卻隱藏某些理論論述（陳伯璋，2000），大致可歸納如下：

（一）人文主義

此次課程改革人文主義濃厚，例如：學習應以學生為主體、帶好每位學生、提供適性教育與教育優先區的關懷皆可反映人文主義的訴求；且九年一貫課程綱要特別強調「人本情懷方面」包括：瞭解自我、尊重與欣賞他人及不同文化等，在課程目標與十大基本能力皆反映此精神（陳伯璋，2000），如「增進自我瞭解，發展個人潛能」、「培養欣賞、表現、審美及創作能力」、「提升生涯規劃與終身學習能力」、「培養表達、溝通和分享的知能」、「發展尊重他人、關懷社會、增進團隊合作」、「促進文化學習與國際瞭解」，在十項課程目標之中，就有六項含有人文主義精神。另外，在實施要點中亦運用彈性學習節數、以學習領域代替分科課程來減輕學生負擔，並提供補救教學，落實適性教育，這些皆是尊重學生，進而使其自我學習，達到自我實現的人文主義精神。

（二）後現代主義

臺灣社會正從現代社會轉型至後現代社會，而「去中心化」、「反集權」、強調「差異」的論述亦影響九年一貫課程的主張，例如：教育「鬆綁」、「學校本位課程」、從學科本位走向統整連貫等皆反映後現代主義對於九年一貫課程理念的影響。具體言之，後現代主義反對「同一性」，強調「差異策略」，而九年一貫課程主張由下而上的「學校本位課程」發展模式，淡化中心霸權式的國定課程設計，以及開放教科書，以「審定本」代替「統編本」，尊重自由市場機制，亦重視學校、教師與學生的需求，使權力由中央下放至地方，這些措施皆是強調「差異」並尊重「差異」的精神（陳伯璋，2000；楊洲松，2001）。

另外，後現代主義強調「對抗文本」與「對抗記憶」理念，前者主張打破權力合法化為知識的迷思以及對於真理的窄化，而九年一貫

課程「綱要」即是希望打破文化霸權與意識型態的限制，以能力指標為課程核心，使教師與學生能擁有更多有意義的學習與批判的空間；後者則是訴求以日常生活的特殊事件為起點，對於歷史進行批判，而九年一貫課程亦希望從重大議題對於性別、種族、政治、經濟等意識型態加以批判，使教師與學生的聲音能在課程實踐中呈現（莊明貞，2003；陳伯璋，2000）。

（三）實驗主義

我國學校教育長期以來多以學科本位的課程架構為核心，係成人本位的課程，不僅偏離兒童實際的生活經驗，亦切割其學習經驗，使學生的學習了無生趣。Dewey 相當強調兒童的經驗，認為教育即是經驗不斷地重組與改造，並提出「教育即生活」，強調學生經驗統整的重要性，透過「活動」，將知識與生活加以連結（陳伯璋，2000；歐用生、林文生，2004）。因此，課程統整不僅在於教材上的統整，更是課程設計的統整、知識統整、經驗的統整與社會的統整。此反映在九年一貫課程中對於生活經驗的重視，例如「綜合活動學習領域」的設計，即是強調學生能從活動中培養體驗、省思與實踐的能力，而低年級的「生活課程」，亦綜合「社會」、「藝術與人文」及「自然與生活科技」三大學習領域，著重主題統整的學習，以及直接生活的體驗，即一再反映 Dewey 實驗主義精神。

（四）知識論與課程觀的轉折

過去我國的課程核心以知識為主，且知識傾向分化且獨立，學生學習的知識內涵支離破碎，且無法與生活產生連結。因此，九年一貫課程比以往更強調課程統整，並希望從七大學習領域轉化出十大基本能力，以「帶得走的能力」取代「學科本位」的知識結構（蘇永明等人，2000）。王前龍與張如慧（2007）亦指出九年一貫課程從早期「認知取向課程」轉向「學生取向課程」，認知取向課程是由「學科取向課程」分出，著重於認知過程，並依據學科專家對於學科知識、原理原則的探究進行課程設計，而早期 1970-1990 年代的國小課程改革，即是以認知論為基礎，培養學生主動思考、建構與解決問題的能力；而

學生取向課程設計係以 Dewey 與人本主義為核心，主張以兒童的興趣與需求為中心，課程組織採大單元形式，強調學生親身的體驗。九年一貫課程改革即具學生取向課程的概念，而此亦與建構主義相連結，建構主義強調學生的主體性彰顯，以及知識應由學習主體主動建構，而非被動接受，並注重師生的對話、討論與協商，亦是九年一貫課程強調的理念（吳俊憲，2000）。

由上可知九年一貫課程的理論基礎複雜且夾雜矛盾。雖歷經後現代主義的衝擊，但九年一貫課程仍混雜著現代性與後現代性，例如：九年一貫課程雖有多元、連結、可能性、複雜、解構等特性，但九年一貫在實施以來，亦存在單調（主題式統整成為目前課程種整主要模式）、分立（編制教科書時，學科分化痕跡深）、簡化（將學校總體計畫書、教學觀摩、資料光碟視為可計量的教育改革成果）、必然性（改革中的不變與少變者成為進步的阻礙）與建構（建立學校總體計畫以及成立課程發展委員會）等特質（黃譯瑩，2004）。而這種複雜性與矛盾性在九年一貫課程實施中也逐漸呈現而產生實務上的問題。

第二節 九年一貫課程政策發展

一、發展沿革

九年一貫課程的規劃興起於廣大的社會脈絡因素，為「迎接 21 世紀的來臨與世界各國之教改脈動，政府必須致力教育改革，期以整體提升國民之素質及國家競爭力。」（教育部，2008b）除了符應社會進步及提昇國家競爭力的需求，更確切的原因是對課程標準的檢討，以及回應《教育改革總諮議報告書》的建議（邱惠群，2001；高新建，2007）。

教育部從 1997 年 4 月開始研修國民中小學九年一貫課程綱要，由於 1997 年立法院審查教育部 1998 年預算時，提出附帶決議：「教育部必須在 88 年 9 月完成國民中小學九年一貫課程綱要之研訂，並在 90 年起全面實施，否則凍結相關預算」，教育部為了遵照國會的決議，在

新課程剛實施不久，遂於 1998 年公布〈國民教育階段九年一貫課程總綱綱要〉，經過兩年的試辦之後，於 2000 年公布〈國民中小學九年一貫課程綱要暫行綱要〉，2001 年 8 月開始在國小一年級正式實施（簡稱 90 暫綱）。爾後，教育部於 2003 年正式公布〈國民中小學九年一貫課程綱要〉（簡稱 92 課綱）。在全國的國民中小學各年級皆納入課程實施後，鑑於社會各界及教育現場對於九年一貫課程仍有諸多檢討及期待，教育部乃自 2006 年 10 月起開始進行 92 課綱之微調，於 2008 年 5 月公布修正「國民中小學九年一貫課程綱要」(簡稱 97 課綱)，並決定自 100 學年度（2011 年 8 月 1 日）起由一年級、七年級逐年向上實施。本研究依據九年一貫課程發展重點，將其沿革過程分為課程規劃與設計、發展與推廣、採用與修訂以及再次修訂等四個階段加以說明：

表 2-2 九年一貫課程發展進程

課程 規劃 與 設計 階段	1996年6月	吳京接任教育部長
	1996年12月	教育改革總諮議報告書出版
	1997年	立法院教育委員會作成教育部1998年預算附帶決議，責令於1999年9月以前完成綱要之研訂，2000年起全面實施
	1997年4月	成立「國民中小學課程發展專案小組」，規劃「國民中小學九年一貫新課程綱要」
	1998年2月	林清江接任教育部長
	1998年	立法院於中央政府總預算有關教育部分之附帶決議，要求1998年9月以前公布九年一貫課程總綱
	1998年9月	公佈課程總綱，確定九年一貫課程之架構及發展方向，將學習內容整合為「七大學習領域」，以培養「十大基本能力」
	1998年11月	成立國民中小學各學習領域綱要研修小組
	1999年2月	修訂國民教育法第八條，改「課程標準」為「課程綱要」，提供九年一貫課程法源依據

課程設計與推廣階段	1999年5月	教育部提國民中小學九年一貫課程配合工作計畫草案
	1999年6月	楊朝祥接任教育部長；舉辦課程綱要公聽會
	1999年9月	九年一貫課程試辦實施，共有334校參與試辦
	1999年12月	成立國民中小學課程修訂審議委員會，並公布課程綱要
	2000年3月	公布國民中小學九年一貫課程（第一學習階段）暫行綱要
	2000年5月	曾志朗接任教育部長；經課程綱要試辦後，教育部提「國民中小學九年一貫課程暫行綱要配合工作計畫」，內容涵蓋十項計畫
	2000年6月	國立編譯館停編教科書，公布「國民小學及國民中學教科書圖書審定辦法」
	2000年9月	公布「國民中小學九年一貫課程暫行綱要」
	2000年12月	「國民中小學課程修訂審議委員會」決定全面推行九年一貫課程的時程與節數
課程採用與修訂階段	2001年8月	國民小學一年級開始實施
	2001年10月	成立課程綱要研修小組修訂暫行綱要
	2002年2月	黃榮村接任教育部長
	2002年8月	九年一貫課程除國民小學一、二年級外，四年級暨七年級加入實施
	2003年1月	國民中小學九年一貫課程綱要正式公布
	2003年8月	九年一貫課程推展至一、二、三、四、五、七、八年級
	2004年5月	杜正勝接任教育部長
	2004年8月	九年一貫課程全面實施

課程再次修訂階段	2006年10月	進行92年版課程綱要微調，成立「國民中小學課程綱要總綱、各學習領域、生活課程暨重大議題研修小組」
	2007年10月	成立「國民中小學課程綱要總綱、各學習領域、生活課程暨重大議題審議小組」
	2008年3月	教育部委託國家教育研究院籌備處辦理「中小學課程發展之相關基礎性研究」
	2008年5月	鄭瑞城接任教育部長 公布修正「國民中小學九年一貫課程綱要」(簡稱)97課綱，並於100學年度(2011年8月1日)起由一年級、七年級逐年向上實施
	2009年9月	吳清基接任教育部長

資料來源：整合自秦夢群、賴文堅，2006；張芬芬、陳麗華、楊國揚，2009；教育部，1999，2008a，2008c，2010。

(一) 課程規劃階段(1997年－1999年)

為回應1996年《教育改革總諮議報告書》的改革目標、社會大眾的期待，以及立法院教育委員會作成教育部1998年預算附帶決議：責令於1999年9月以前完成綱要之研訂，並公布新課程總綱。因此，教育部於1997年4月成立「國民中小學課程發展專案小組」，以任務編組、多元參與方式進行國民教育階段九年一貫課程綱要的研訂工作，小組成員涵蓋各個領域，包括：教育界、政治界、企業界與教師等，並兼具各方代表性。而專案小組亦依任務需要，分設兩小組，第一組為「國民小學課程發展共同原則小組」，由當時中正大學校長林清江任召集人，主要研訂課程發展的共同原則、目標與基本架構；第二組為「國民中小學課程綱要小組」，由陳伯璋、周麗玉擔任召集人，完成《國民教育九年一貫課程總綱綱要》之研擬，並揭示「七大學習領域」、「十大基本能力」、「六大議題」以及「統整、合科教學」等核心精神。此外，於1998年另聘請各領域專長之學者專家與中小學教師，分別成立七個學習領域綱要研修小組，研訂「國民教育各學習領域課程綱要」，包括各領域之教學目標與能力指標以及各學習領域具體的課程內涵

(邱惠群，2001；教育部，1999)。

在課程規劃階段，由於專案小組委員組成涵蓋領域甚廣，因此無論是課程綱要的修訂，抑或七大學習領域內涵，皆充斥多元意見的折衝協調，其中因九年一貫課程對於「課程統整」理念相當著重，因此有關學科的劃分、學習領域的問題是最具爭議的焦點（吳家瑩、郭守芬，1999）。

(二) 課程發展與推廣階段（1999 年－2000 年）

教育部為推廣九年一貫課程的精神與特色，在 1999 年 1 月委託三所國立師範大學、九所國立師院、臺灣大學、逢甲大學教育學程中心舉辦多場課程研討會，以廣泛討論各學習領域課程綱要的內涵與結構，並於同年 6 月起分別於北、中、南、東四區辦理公聽會，以廣徵意見作為課程綱要修訂之參考（教育部，1999）。另外，在 1999 年 7 月成立「國民中小學課程修訂審議委員會」，審議並確認各學習領域課程綱要內容之適當性，課程綱要之公布格式及實施要點，以及研議推動新課程之各項配合方案。1998 年 9 月教育部頒布國民教育階段九年一貫課程總綱，隔年 2000 年 9 月公布「國民中小學九年一貫課程暫行綱要」（黃嘉雄，2003；教育部，1999）。

此外，教育部為推動九年一貫課程試辦，於 1999 年 9 月公佈《國民教育階段九年一貫課程試辦要點》，為對試辦學校提供諮詢、協助與輔導，並透過輔導過程蒐集新課程實施相關問題、意見與解決策略，教育部即成立「九年一貫課程試辦輔導小組」（分國小、國中組），並於試辦後期成立教學創新九年一貫課程服務團隊，對於各試辦學校提供研習、座談、研討會、觀摩會、到校輔導、出版刊物等協助（黃嘉雄，2003）。對於試辦學校以指定參選、推薦參與以及自願參與原則選定，並分兩階段進行，分別是第一階段：1999 年 9 月至 2000 年 6 月為準備計畫，確定試辦學校以及試辦學校發展課程發案；第二階段：2000 年 8 月至 2001 年 7 月為執行計畫，各試辦學校實施課程方案，並評估與檢討。兩階段總計 334 所學校參與試辦，其中有 100 所國中參與試辦（游家政，2004）。其他相關配套措施如下表 2-3：

表 2-3 國民教育九年一貫課程配合工作計畫

配套措施	時程	計畫目標	執行方法
新課程宣導計畫	1999 年 9 月至 2001 年 八月	<ol style="list-style-type: none"> 1. 透過宣導活動，增進各級教育人員、家長及社會各界了解新課程的理念與目標。 2. 結合各界力量，營造新課程實施的有效條件。 3. 建立各類傳媒資料，傳達新課程相關訊息。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 成立國民教育九年一貫課程宣導小組，負責籌劃宣導。 2. 按時程分階段實施。
新課程研習計畫	1999 年 7 月至 2001 年 6 月	<ol style="list-style-type: none"> 1. 協助教育人員熟悉九年一貫課程之相關知能，以利新課程之實施。 2. 培養九年一貫課程種子教師，熟悉各學習領域教學內涵及課程設計，協助推動新課程。 3. 藉由新課程研習活動，建立教育人員共識，溝通觀念，達到課程改革目標。 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 成立新課程研習規劃小組，確定各單位辦理研習之分工。 2. 依據研習對象，精心設計研習課程，著重課程設計、協同教學與課程統整能力之培養。 3. 寬籌辦理新課程研習之經費。
新課程試辦計畫	1999 年 9 月至 2001 年	<ol style="list-style-type: none"> 1. 探討國民教育九年一貫課程在國民中小學全面實施時，所可能 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 組織： (1) 教育部設「國民中小學九年一貫課程試辦

	7 月	<p>遭遇的問題與困難，並提出解決策略。</p> <p>2. 建構各國民中小學實施國民教育九年一貫課程的推動模式，供各校全面實施時之參考。</p> <p>3. 培訓未來推廣國民教育九年一貫課程的種子教師(從試辦學校教師中產生)。</p>	<p>工作輔導小組」。</p> <p>(2)各縣市政府教育局設「國民教育九年一貫課程試辦輔導小組」。</p> <p>(3)各試辦學校設「課程發展委員會及各學習領域課程小組」。</p> <p>2. 選擇試辦學校，並訂定試辦與輔導要點。</p> <p>3. 辦理試辦與輔導工作之經費補助事宜。</p>
教學設施充實計畫	1999 年 9 月至 2001 年 8 月	<p>1. 充實各校圖書設施，增購各學習領域所需圖書，滿足師生學習需求。</p> <p>2. 建置自製教學媒體系統，強化教師自製教具意願及能力，提昇教學品質。</p> <p>3. 設立語言學習教室，充實英語圖書，提供師生高品質的外語學習環境。</p>	<p>1. 舉行各縣市分區充實圖書與教育設施說明會。</p> <p>2. 各學校依現況提列改善概算明細表。</p> <p>3. 分階段經費補助學校購置各項圖書與教育設施。</p> <p>4. 由教育部、縣市教育局(處)進行訪視，瞭解各項辦理成效。</p>
課程網站建置計劃	1999 年 9 月至 2001 年 8 月	<p>1. 成立新課程教學網站，有效傳布新課程教學資訊。</p> <p>2. 運用網路功能收集彙整中小學老師教學問題，發揮線上諮詢與</p>	<p>第一階段先在教育部設立成立「九年一貫課程教學網站」。第二階段於各縣市網路中心設立「資訊同步功能」。第三階段於各級中小學成立</p>

		輔導功能。 3. 結合全國中小學教師建立多元化的教學資源，提升教師專業能力。	「資訊同步功能」，俾建立全國九年一貫課程完整資訊網。
教科用書編輯與審定計畫	1999 年 9 月	1. 開放國民中小學教科用書為審定本，以達成教材多元化之目標。 2. 研訂教科用書之審查要點及審查基準，供民間業者編輯、送審教科用書之參據。 3. 透過審查，確保教科用書之品質。	1. 第一階段： （1）依據九年一貫課程編輯教科用書。 （2）舉辦課程綱要、審定辦法、審查規範及編輯指引草案研討會、說明會。 （3）修訂並發布審查辦法、審查規範及編輯指引及相關法規。 2. 第二階段：進行教科用書審查。
教學評量研發計畫	2000 年 4 月至 2001 年 8 月	1. 成立專案小組研究發展教學評量之理論與技術，發揮九年一貫課程教學之回饋機制。 2. 研擬基本學力指標，彰顯九年一貫課程之教學品質。 3. 訂定教學評量準則，增進學校本位之評量效能。	1. 成立專案研究小組，發展適合各領域課程之多元教學評量方式，並透過試辦學校之實驗評核，進而落實推廣。 2. 透過種子教師之研習訓練，於各校或各區予以推廣，以確切落實多元評量之實施。 3. 教學評量與基本學力指標工作之推展，均透過專案研究、實驗修訂再全面推廣，力求教學

			評量之落實。
行政法令 修訂計畫	2000 年 3 月至 2001 年 8 月	1. 修訂現行教育法規 及實施要點，因應新課 程之實施，以利學校本 位課程之實施。 2. 補充相關教育法規 及實施要點，增益實施 之彈性，提昇新課程實 施效能。	1. 透過調查、分析現行 行政法令對新課程實施 之限制。 2. 成立法規研修小組， 研判既有法規中應修正 或補充者。如：教師授 課時數表、教師登記相 關科系表、學生成績考 查辦法等。
師資培育 與在職進 修推動計 畫		1. 近程目標－輔導國 中小教師、主任和校 長：瞭解國民教育九 年一貫課程之設計理 念、內涵和特色。清 楚七大領域教學目標 及其教材綱要內容。 熟悉如何從事學校為 本位之課程發展或設 計。善於應用統整課 程、合科課程從事教 學，並有效執行主題 教學和協同教學等技 巧。 2. 中長程目標－輔 導師資培育機構：充 分供應嫻熟九年一貫 課程教學精神與技巧 (如近期目標所述)之 中小學教師。培育健 康與體育、藝術與人 文、自	※教育部應辦事項： 1. 印發九年一貫課程 綱要(總綱及領域綱要 等)，提供國中小教師 研閱。 2. 補助舉辦九年一貫 課程綱要研討會，加 強宣導並溝通觀念與 意見。 3. 協商各教育期刊出 版單位，配合推出專 刊(集)或充實相關文 稿。 4. 委辦培訓九年一貫 課程宣導、演示教學 之種子教師(包含師培 機構教師及縣市國教 輔導團員)。 5. 印發「課程統整」 手冊、「學校本位課程 發展」手冊，供應國 中小

		<p>然與科技、生活、綜合活動等新領域專長師資。</p>	<p>教師研閱。</p> <p>6.印發多元評量手冊並舉辦展示會。</p> <p>7.輔導直轄市、各縣市辦理九年一貫課程研習會，增進教師了解與實作之能力。</p> <p>8.修訂相關法規、俾資配合九年一貫課程之推動。例如：教育學程科目與學分表、教師資格檢定辦法等。</p> <p>※ 師資培育機構應辦事項：</p> <p>1.針對應屆畢（結）業生辦理九年一貫課程研習會，以加強其瞭解與實作能力。</p> <p>2.開設學校本位課程發展、統整課程及其教學等相關課程。</p> <p>3.重視九年一貫課程內涵之宣導，於教學原理、教學實習、及各科教材教法等科目中配合加強教學。</p> <p>4.研商調整師資培育課程之安排。</p> <p>5.修訂教師檢定科</p>
--	--	------------------------------	--

			<p>目表，增列九年一貫課程七大領域中新增項目為檢定科目。</p> <p>※地方主管教育行政機關應辦事項：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 遴派教師、主任、校長參加九年一貫課程研習會。 2. 督導各校做好校內研讀九年一貫課程綱要及相關手冊等書面資料之活動。 3. 配合中央辦理或推動九年一貫課程實施之相關活動。 <p>※國中小學校應行辦理事項：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 提供教師九年一貫課程綱要書面資料，包括總綱、各領域綱要、各有關手冊等。 2. 領導教師切實研讀前項列述書面資料。 3. 配合主管教育行政機關辦理有關九年一貫課程之研習活動。
高中入學制度改進	2001 年 7 月起	1. 紓解國中學生升學壓力，多元評量學生學	1. 規劃高級中學多元入學方案，公布高級中學

計畫		<p>習成就。</p> <p>2. 輔導各地區高中進行入學制度之改革，以建立符合時代需求的多元入學方式。</p> <p>3. 鼓勵高級中學發展特色，吸引國中畢業生就近升學。</p>	<p>多元入學方案及相關法令，以奠定高級中學入學制度改革的基礎。</p> <p>2. 委託成立國民中學學生基本學力測驗研發單位，委請國立台灣師範大學成立「國民中學學生基本學力測驗推動小組」，積極研發國民中學學生基本學力測驗。</p> <p>3. 辦理各項宣導活動，加強與社會各界之溝通。</p>
----	--	--	---

資料來源：整理自教育部（2003）

在九年一貫課程試辦期間，仍有許多問題產生，彭富源（2002）整理相關研究，歸納出下列議題：一、配套措施不足，影響試辦；二、研習活動仍有理論與實務上的落差；三、教師參與九年一貫試辦有不小壓力，包含工作量增加、時間支配、家長等；四、校長在課程上具有重要影響力，應積極進行課程領導；五、課程實施中存在轉化與調適的現象。除此之外，在試辦領域中，也發現有試辦學校傾向迴避「語文」、「健康與體育」、「社會」及「數學」等領域，而僅在「綜合」及「藝術與人文」領域才有真正試辦（邱兆偉、邱才銘，2002）。秦夢群、賴文堅（2006）亦認為在九年一貫試辦期間，試辦學校因實務問題，使九年一貫課程實際推動情形與改革內容相去甚遠，而無法提供正確且足夠的回饋結果，但教育當局卻無察覺相關問題，亦無放慢九年一貫課程實施腳步，反而繼續全面施行，使得後續問題接踵而至。

（三）課程採用與修訂階段（2001年－2005年）

經過試辦學校的意見蒐集，教育部委由教育部國民學校教師研習

會（後改制為國家教育研究院籌備處）彙整，並於 2001 年 10 月成立課程綱要研修小組修訂暫行綱要，同年 12 月底完成暫行綱要修訂草案。2002 年內閣改組，黃榮村接替曾志朗接掌教育部，為繼續推動九年一貫課程，並調整九年一貫課程試辦輔導組織體系，於同年 4 月由范巽綠政務次長擔任召集人，建立全新的推動與輔導組織體系，設有研究發展中心、教學研究輔導組、資源應用推廣組和行政環境整備組等處理暫行課程綱要修訂及課程實施之準備事宜。此後，2002 年 6 月至 12 月召開七次國民中小學課程修訂審議委員會，於 2003 年將各領域課程暫行綱要修訂公布為國民中小學九年一貫課程綱要（黃嘉雄，2003）

在課程採用方面，2001 年 8 月，九年一貫課程全面於國民小學一年級開始實施，為縮短各年級全面施行的時間，採用跳躍式的方式推動。2002 年除原實施的一、二年級外，再加入四、七兩個年級，2003 年則推展至一、二、三、四、五、七、八年級，並於同年公布「國民中小學九年一貫課程綱要」，取代 2000 年公布的「國民中小學九年一貫課程暫行綱要」。隔年，即 2004 年，九年一貫課程全面實施，涵蓋國民中小學九個年級（秦夢群、賴文堅，2006）。至此，九年一貫課程亦完成發展階段。

由課程推廣及採用階段可知，教育部在試辦期間問題尚未解決的情形下，九年一貫課程仍於 2001 年從國小一年級全面施行，且未遵循以往改革先例，捨棄逐年實施方式，而採用跳躍式來推行（秦夢群、賴文堅，2006）。因此九年一貫課程即在 2001 年至 2004 年期間，就從國小一年級推展至九年級。而此推展方式，容易造成銜接問題，例如：2001 年由國小一年級開始執行，但隔年就擴及一、二、四、七年級，四、七年級的學生原本學習舊課程，如今突然採用新課程，學習型態丕變不僅造成學生適應的困難，更產生教學上的障礙（楊朝祥，2002）。而此亦為九年一貫課程實施以來，最備受爭議的問題之一。

（四）課程再次修訂階段（2006—迄今）

為配合中小學一貫課程體系之建置，並回應九年一貫課程正式綱

要自 2003 年公布後，各屆對於綱要內涵與時代脈絡結合之期待。教育部自 2006 年 10 月起開始進行國民中小學九年一貫課程綱要之微調，成立「國民中小學課程綱要總綱、各學習領域、生活課程暨重大議題研修小組」，2007 年自 96 年 10 月至 97 年 2 月期間，成立「國民中小學課程綱要總綱、各學習領域、生活課程暨重大議題審議小組」就各微調草案進行分組審查，審議並確認總綱、各學習領域、生活課程暨重大議題課程綱要內容之適當性。於 2008 年 1 月起開始提交「國民中小學課程綱要審議委員會」進行大會審議，審議通過後之課綱微調案則依程序辦理發布事宜。此次微調原則如下：

1. 以國民中小學九年一貫課程綱要作為微調的基礎。
2. 若經檢核「中小學一貫課程參考指引」後需調整課程綱要內涵者，得調整之。
3. 各學習領域微調或撰寫補充說明之體例，由各研修小組召集人聯席會議決定。
4. 應充分蒐集現場教學實務者、教材編輯者與審查者之相關意見。
5. 應重視橫向整合的機制，若跨領域課程綱要內涵重複或領域間教材邏輯順序矛盾者，宜調整相關領域課程綱要內涵者，得調整之。
6. 課程目標以不動為原則。
7. 能力指標應敘寫清楚，或以範例說明。
8. 在九年一貫課程微調內涵定案前，應與高中課程綱要相關委員會召開聯席會議進行討論，以落實中小學課程之連貫。
9. 課程綱要的調整幅度應同時考量師資、設備的配合。
10. 若調整幅度超越上述原則，應經「國民中小學審議委員會」決議通過。

此次微調後，新課程綱要將從 100 學年度起，由一年級、七年級逐年向上實施，其中社會、自然與生活科技、藝術與人文等三個學習領域以及語文學習領域之英語科，則同步自 100 學年度之小三逐年向

上實施。

另外，教育部於 2008 年 3 月正式委託國家教育研究院籌備處辦理「中小學課程發展之相關基礎性研究」，以探討並建構我國合宜之中小學課程發展機制及其內涵，並分為兩階段：第一階段的基礎研究將評估現有課程實施成效及優缺點；檢視我國學生學習成效在國際評比（如：PISA, PIRLS, TIMSS 等）之表現及趨勢；彙整國內有關課程之研究成果；分析先進國家之課程發展優勢；並研擬我國課程發展之哲學基礎、課程總綱及各學科領域課綱。第二階段陸續進行教科書編寫，師資在教學與評量方面的培訓，及新課程之教學實驗研究。上述兩階段擬以十年為週期，完成新課程之發展與試用。（教育部，2008b, 2008c）

綜上所述，九年一貫課程發展以「由下而上」的課程發展模式取代以往中央集權的國定課程設計，亦經歷課程規劃與設計、發展與推廣、採用與修訂等階段，亦符合一般課程發展模式，可分計畫、設計、發展、實施與評鑑等階段。但深究此次九年一貫課程改革的發展沿革與歷次國民小學課程標準的修訂過程，發現九年一貫課程發展階段過於倉促，使計畫、設計、發展、實施與評鑑等階段的特色未充分展現。九年一貫課程於 1997 年由「國民中小學課程發展專案小組」開始研訂，但於 1993 年、1994 年公布之國民中小學課程標準的新課程卻尚未實施完畢，且九年一貫課程自 1997 年 4 月開始規劃，2001 年 8 月就國民小學一年級即開始實施，至 2004 年 8 月全面實施於中小學每個年級階段，前後僅歷經 7 年，已將課程規劃、發展、試辦、修訂等階段快速實行通過，而課程標準的籌劃準備、正式修訂與公布實施等階段（國民小學課程標準歷經 1968、1975、1993 年修訂；國民中學歷經 1968、1972、1983、1985 及 1994 年的修訂），每階段皆蒐集課程資料、舉辦座談會或問卷調查以作為修訂參考，尤其是 1975 年與 1983 年國小、國中課程標準均參考匯集六年多國內課程實驗研究報告，以了解新課程實施的優缺點，才作為修訂依據，且在教科書的發展上更有開創我國小學課程實驗研究先河的「板橋模式」課程發展（陳伯璋、林山太，1996）。因此，九年一貫課程發展階段，仍有進一步省思與修正的空間。

二、政策形成機制

九年一貫課程綱要之研訂與過去課程標準無論在組織或在進程上均有顯著差異，例如：1989年國民中小學課程標準修訂組織，是由教育研究委員會成立「國民中小學課程標準修訂委員會」、「總綱修訂小組」以及「各學科的修訂小組」進行修訂計畫的研擬，修訂組織龐大，就組織人數而言，甚至高達上百人；就時間而言，亦長達四、五年（吳家瑩、郭守芬，1999）；而九年一貫課程政策自1997年發展至今，其綱要研擬與修訂組織，從規劃階段的「國民中小學課程發展專案小組」、「國民中小學各學習領域綱要研修小組」，至2004年成立常設性課程修訂機制「國民中小學課程修訂審議委員會」、「國民中小學課程綱要研究發展小組」，並於修訂機制下成立「國民中小學課程綱要總綱、各學習領域、生活課程暨重大議題研修小組」，以負責課程綱要的修訂與調整（教育部，2008b），就組織層級上，九年一貫課程政策機制的組織較以往精簡。以下分別以「課程發展專案小組」、「九年一貫課程推動工作小組」、「國民中小學課程修訂審議委員會」等九年一貫課程決策組織說明九年一貫課程的政策形成機制。

（一）課程發展專案小組

前教育部長吳京為積極落實九年一貫課程政策之構想，於1997年4月成立「國民中小學課程發展專案小組」，由各單位暨省市教育廳局推薦專家學者、學校代表（校長、主任、教師）、民意代表、企業界（包括婦女界代表）、家長代表以及相關業務行政人員，共三十三人（原三十一人，後確定為三十三人）負責研訂國民教育九年一貫課程之綱要（吳家瑩、郭守芬，2004；教育部，1999）。小組委員名單如表2-4：

表 2-4 國民中小學課程發展專案小組委員名單

委員姓名	職位名稱（1997年）
王三慶	國立成功大學中文系教授
王可非	花蓮縣明廉國小校長
包崇敏	臺北市仁愛國小家長會會長

吳明錦	臺北縣私立及人國小教師
呂淑屏	高雄市莒光國小教師
李 珀	臺北市私立復興中小學校長
李侶萩	高雄市陽明國中教師
李麗卿	臺中縣東山國小主任
周麗玉	臺北市萬芳國中校長
沈清松	國立政治大學哲學系教授
卓英豪	教育部中教司司長
林清江	考試院委員
林昭賢	教育部常務次長
林惠雯	臺中縣長億國中教師
殷允芃	天下雜誌社發行人
張玉成	教育部中教司司長（接任卓英豪）
陳永興	立法委員
陳伯璋	國立花蓮師範學院校長
陳思玓	新竹市龍山國小教師
陳昭地	國立臺灣師範大學理學院院長
陳益興	臺北市政府教育局副局長
單小琳	教育部國教司司長（接任藍順德）
曾志朗	國立陽明大學副校長
黃孝棧	高雄市政府教育局副局長
黃武鎮	臺灣省政府教育廳副廳長
黃政傑	教育部技職司司長
楊益風	臺北市三玉國小教師
楊國樞	中央研究院副院長

葉秀堃	新竹縣二重國中教師
詹仁道	泰山企業股份有限公司董事長
廖木泉	雲林縣私立東南國中教師
劉奕權	教育部教研會執行秘書
藍順德	教育部國教司司長

資料來源：(教育部，2002)

由表 2-4 可知，專案小組委員組成人員及參與角色的多元，在研訂過程中有基層教師的聲音、學校行政主管的聲音、民間教改團體的訴求、民意代表的意見以及家長意見，這些多元的意見構成九年一貫課程綱要的影響因素。另一方面，組成人員組成涵蓋領域雖甚廣，但相較於以往修訂委員會廣納各領域代表人員參加、人數約上百人，這次的專案小組成員的人數減少許多。在行政組織變革上有幾項做法：1.行政單位由教育研究委員會轉移至國民教育司；2.組成人員參與角色的擴大；3.成員人數上的精簡；4.研訂時間的縮短（吳家瑩、郭守芬，1999）。

國民中小學課程發展專案小組召開的第一次專案會議，主要決議國民中小學課程之間應重視科目間橫向的統整，以兼顧本土化、國際化、迎接新世紀的來到，並加強國小與國中縱向的銜接；並將專案小組分為兩個工作小組：第一組研擬國民中小學課程發展「共同原則」，由林清江擔任召集人，負責發展教育目的與課程目標，以提供課程設計之準則；第二組則進行蒐集國內外有關課程之研究資料，並辦理問卷調查、舉辦意見座談會，擬定課程綱要草案的工作，由陳伯璋、周麗玉擔任召集人，承續第一組之研究結果，研訂課程綱要，第一組與第二組的人員可以重複二分之一（邱惠群，2001；教育部，2002）。專案小組自成立起，歷時十八個月，期間召開十次會議、舉辦多次公聽會及座談會。其成員如表 2-5：

表 2-5 國民中小學課程發展專案小組委員

第一組	國民中小學課程發共同原則	召集人	林清江
		成員	楊國樞、陳永興、殷允凡、陳昭地、王三慶、曾志朗、沈清松、李建興、趙麗雲、黃武鎮、陳益興、黃孝棧、李珀、楊益風、包崇敏、吳清基、劉奕權、卓英豪、藍順德
第二組	國民中小學課程綱要	召集人	陳伯璋、周麗玉
		成員	詹仁道、王三慶、曾志朗、黃政傑、李建興、李珀、李侶荻、林惠雯、葉秀堃、王可非、李麗卿、楊益風、呂淑屏、陳思玓、吳明錦、廖木泉、包崇敏、藍順德

資料來源：教育部（2002）。

專案小組在幾次會議中，研討之議題大多以課程統整、學科劃分與學習領域問題，以及彈性時數課題，其中充滿各界廣泛且分歧的意見，亦因國中小課程發展專案小組係屬臨時編組組織，因此，要整合各方意見非屬易事。教育部於 1998 年召集全體委員，於墾丁活動中心密集進行國民教育階段九年一貫課程總綱綱要的定案，並利用兩天的時間，做出變革性決議，例如：在學科領域部分，以個體發展、社會文化及自然環境等面向貫穿語文、健康與體育、社會、藝術與人文、數學、自然與科技、綜合活動等七大學習領域；教學節數部分：以學年度為單位，區分「基本教學節數」與「彈性教學節數」等。（吳家瑩、郭守芬，2004）

從上述專案小組研訂九年一貫課程綱要的過程可知，九年一貫課程是多元開放社會中，由多元價值、意見相互協調、折衝下的產物。相較於過去「由上而下」的官定課程發展模式，九年一貫課程研訂呈現「斷續建增」的模式發展，政府當局、校內行政人員、教師及內在的非正式人員對課程及教學的觀點、參與者特質及能力、課程計畫競爭狀態等，甚至外在的正式力量，例如：家長、學生、立法機構等，甚至外在非正式力量，例如：教材出版者、傳播媒體，皆以一種非純

然理性與科學客觀性的過程，進行課程決策過程（吳家瑩、郭守芬，2004）。

（二）九年一貫課程推動工作小組

九年一貫課程的試辦、轉變與推動，在 2000 年 5 月以前著重於試辦與輔導，以及暫行綱要的研修，由當時的教育部政務次長吳清基擔任召集人，後經政黨輪替，前教育部長曾志朗於 2000 年 5 月 30 日，邀請時任國家教育研究院籌備處主任吳清基等人員會談，其結論有：第一、促請國家教育研究院籌備處組成九年一貫課程與教材發展小組，一方面積極推動新課程實務研發工作，另一方面強化教育研究院籌備處課程與教材研發與推廣工作；第二、由國家教育研究院籌備處提報課程與教材研發計畫，經費由國教司支應。2002 年 2 月，黃榮村部長上任不久，為因應九年一貫課程已全面實施，並持續推動九年一貫課程之落實，以「任務編組」方式進行實質推動工作。推動工作小組之組成目的，在於協助教育部推動九年一貫課程之各項計畫，透過輔導、諮詢、協調、研發評估等方式，儘早察覺課程實施後之問題與困難，並研擬解決策略，增進教育人員對新課程的信心與共識（歐用生、黃嘉雄、白亦方，2009）。

大體上，九年一貫課程的試辦、輔導與推動工作，可區分為兩個階段：

1、第一階段

教育部於 1999 年公布《國民教育階段九年一貫課程試辦要點》，開始進行九年一貫課程試辦工作。分別於 1999 及 2000 年核定 335 所國民中小學參與九年一貫課程的試辦工作。為協助試辦學校掌握新課程的精神與理念，進而建構新課程的模式與方法，教育部特別成立「國民中小學九年一貫課程試辦輔導小組」（莊明貞，2001）。此輔導小組係屬於九年一貫課程推動小組的諮詢服務組，而第一階段的九年一貫課程推動小組則由當時的教育部政務次長吳清基先生（接續為吳鐵雄、何福田）負責籌組和運作，設有諮詢服務組、課程研發組、宣導推廣組、評估指標組、學校經營研發組、師資培訓組和行政組等七組，

如圖 2-1 所示。諮詢服務組再分國中與國小兩組，國中組由當時國立臺灣師範大學校長簡茂發擔任召集人，國小由當時國立臺北師範學院校長歐用生（其後由張玉成繼任）擔任召集人。再將全國二十五縣市以地緣區分為北、中、南、東四區，分別由謝文全、王文科、李坤崇、李隆盛四位教授擔任分組國中召集人，莊明貞、賴清標和謝寶梅、吳鐵雄和薛梨真、陳伯璋擔任分組國小各區召集人，並且聘丁志仁等 30 位委員，負責全國試辦之推動輔導工作。此階段任務小組工作包括：新課程試辦、蒐集實施問題、建立校本課程發展模式、進行宣導推廣、建立評估學校實施新課程之指標，研發課程綱要之學校行政措施、因應新課程之師資培訓、以及各項推動行政工作的整合等（張素貞、阮奕婷，2005；教育部，2005）。

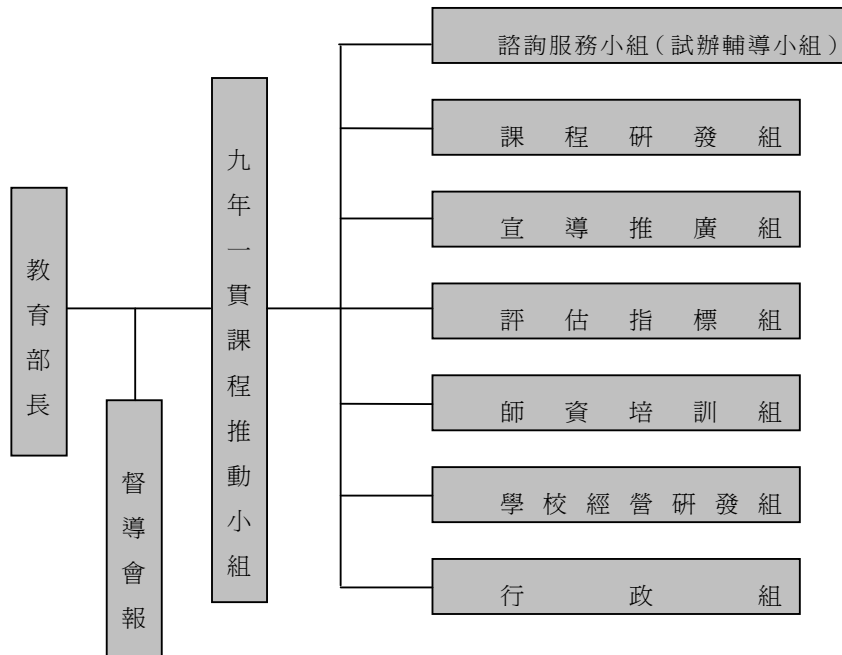


圖 2-1 九年一貫課程推動工作小組第一階段組織架構圖

資料來源：教育部（2005）。

2、第二階段

第一階段的「國民中小學九年一貫課程試辦輔導小組」委員任期於 2001 年 12 月 31 日屆滿，教育部於 2002 年 4 月重組「國民中小學九年一貫課程推動工作小組」，由范巽綠政務次長擔任總召集人，國教司司長擔任執行秘書，下設三組與一中心（教育部，2005），如圖 2-2 所示：

（1）教學研究輔導組：結合全國和地方之教師組織、國家教育研究院籌備處、師資培育機構以及專家人才，深入各縣市輔導團協助，探討領域教學及課程改革相關策略，激發教師改革意願並發展教學示例以供參考。

（2）行政環境整備組：統整中相與地方教育資源，建構九年一貫課程

實施理想環境，並結合縣市督學、教學輔導團組織，建構教學服務網體系，專案管理各縣市學校執行進度與績效，並全面性的配套措施。

(3) 資源運用推廣組：規劃與整合課程改革體制內外的資源，爭取民間教育改革人士參與，有效運用傳媒宣導新課程之內涵與做法，以及表彰參與推動新課程績效良好的學校與團體。

(4) 研究發展中心：深化九年一貫課程之理論基礎，並研修九年一貫課程綱要及補充說明；研修九年一貫課程相關評鑑指標；提升校長與視導人員之課程領導能力，以及研擬九年一貫課程現場問題之對策。

亦即透過整合大專院校師資培育機構、國家教育研究院籌備處、七大學習領域之學者專家、全國及地方教師會、教育部教學創新九年一貫服務團隊、縣市層級輔導員、各級學校行政與行政系統、區域組織策略聯盟、專案管理團隊等人力資源，定期召開會議，訂定執行進度與成效，全力推動九年一貫課程之執行，使課程改革更臻完善（林婉華，2002；黃嘉雄，2003）。

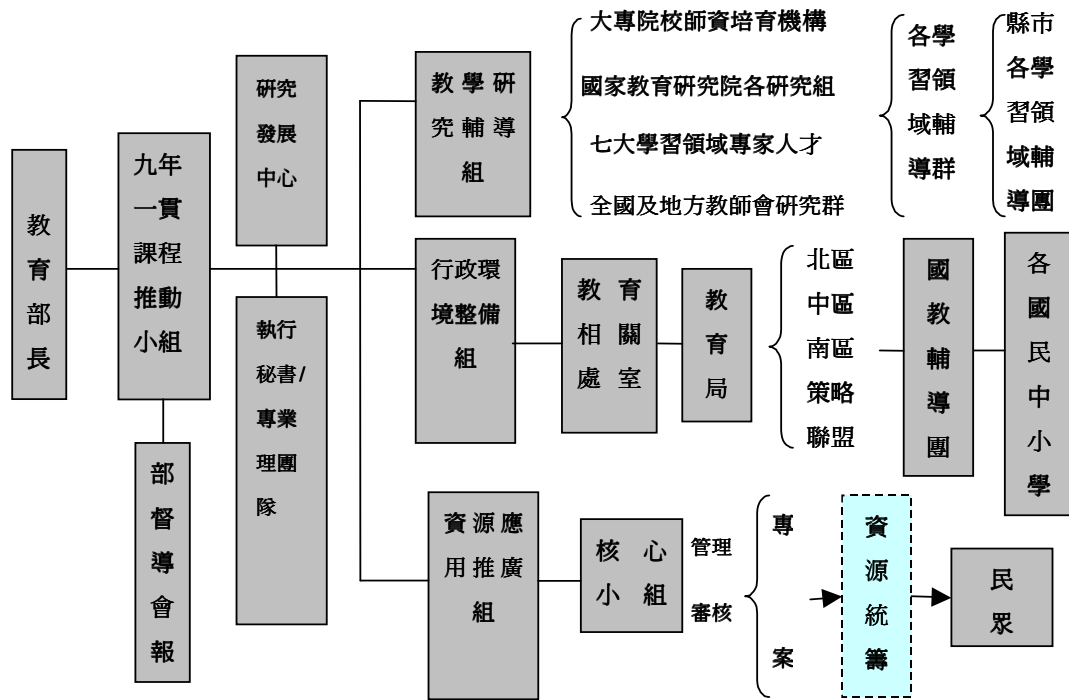


圖 2-2 九年一貫課程推動工作小組第二階段組織架構圖

資料來源：修改自教育部（2005）。

第二階段的九年一貫課程推動工作小組其組織架構在第二年有些微調整（2002年3月~2003年3月/2003年3月~2004年7月），其委員組成如表 2-6 所示：

表 2-6 九年一貫課程推動工作小組委員

時期	任務歸屬	委員名單
第一年	推動工作小組	范巽綠（總召集人）、吳鐵雄（副總召集人）
	執行秘書及專業管理團隊	劉奕權（專案管理召集人）、熊培霖（專案管理副召集人）、陳於志（專案管理副召集人）
	研究發展中心	吳鐵雄（召集人）、何福田（副召集人）、簡茂發（副召集人）、張玉成（副召集人）、陳伯璋（副召集人）、周愚文、黃嘉雄（總幹事）、丁志仁、潘慧玲、詹志禹、方德隆、蔡清田、柯份、姚素蓮、張素貞、楊思偉、謝小苓、薛梨真
	教學研究輔導組	簡茂發（召集人）、戴嘉南（副召集人）、吳明清（副召集人）、李坤崇（副召集人）、張輝山（副召集人）、蔡宗陽、方南強、羅肇錦、林修澈、施玉惠、戴禮明、張湘君、晏涵文、汪履維、黃炳煌、王如哲、王執明、陳文典、游自達、張海潮、姚世澤、林曼麗、黃譯瑩、張子超、張國恩、蘇芊玲、周碧瑟、李大偉、林世華、蔡培村、顏慶祥、黃政傑、高新建、梁雲霞、王秀愧、吳璧純、陳斐卿、卯靜儒、蔡清華、羅文基、鄭同僚
	行政環境整備組	劉奕權（召集人）、洪清香（副召集人）、陳景章、藍順德、李錫津、曾憲政、張志明、葉瑞芬、翁慶才、林繼盛、白璋
	資源運用推廣組	史英（召集人）、詹智慧（副召集人）、丁志仁（副召集人）、詹政道（副召集人）、王秀雲、孫德珍
第二年	各組中心正副召集人與國內課程與教學之專家學者代表	范巽綠（總召集人）、吳明清（副總召集人）、吳財順（執行秘書兼行政環境整備組召集人）、陳於志（專案管理副召集人）、吳鐵雄、何福田、張玉成、陳伯璋、吳英璋、柯華葳、蔡清田、黃嘉雄、簡茂發、戴嘉南、李坤崇、張輝山、王文科、張煌熙、郭生玉、陳舜芬、蔡清華、何建明、李然堯、劉奕權、陳景章、藍順德、朱振昌、陳昆仁、黃新發、李宜堅

資料來源：整理自教育部，2005。

九年一貫課程推動工作小組的委員會運作模式，係隨著不同探討議題加入新成員，並訂定每週開會一次；開會內容以各組執行業務報告、進度管控、重要議題討論、推動計畫研討為主，並就討論內容形成相關專題報告。在第二階段的第一年時，教育部成立教師服務團隊，在會議上需提報赴縣市互動狀況，蒐集新課程實施後相關資訊並反映基層教師聲音，亦安排各縣市輪流到委員會報告，以促進雙向溝通，了解其績效與困境；並成立北、中、南三大區域策略聯盟，以分享資源及相互觀摩。國民中小學九年一貫課程推動工作小組於 2000 年成立，2002 年重組工作小組，主要針對九年一貫課程相關問題進行解決策略擬定，至 2004 年，進一步對於能力檢測、語文能力提升方案、研修課程綱要、學習節數檢討、教學資源數位化及各項表彰措施整合等加以落實；教育部亦認為推動工作小組能使政策更具體可行、使推動工作小組成為跨司處之統合平臺，有助問題之解決，並建構改革的良性循環。(教育部，2005)

(三) 國民中小學課程修訂審議委員會

1998 年 9 月國民教育階段九年一貫課程總綱完成後，教育部隨即組成「國民教育各學習領域綱要研修小組」，各領域皆有召集人與副召集人，並包含與該領域相關的學科專家、教育學者與教學實務人員。

表 2-7 國民教育各學習領域綱要研修小組

七大領域	成員
語文學習領域	召集人：陳伯璋。副召集人：施玉惠、何寄澎。 委員包含中文、英文專長教授、母語專家、課程專家、教學實務人員共十七人。
數學學習領域	召集人：曹亮吉。副召集人：陳昭地。 委員包含數學、統計專長教授、心理學專家、教學實務人員共十三人。
社會學習領域	召集人：黃炳煌。副召集人：黃政傑、詹志禹。 委員包含教育心理、哲學、社會學、歷史、地理、經濟、法律、人權、兩性教育等學者專家、教學實務人員共二十人。
自然與生活科技學習領域	召集人：王執明。副召集人：陳文典、李隆盛。 委員包含生物、物理、化學、地球科學、環境教育、資訊科技、家政等學者專家、教學實務人員共二十人。
藝術與人文學習領域	召集人：呂燕卿。副召集人：姚世澤。 委員包含音樂、美術、舞蹈、哲學等專長教授、社會人士、教學實務人員共十七人。
健康與體育學習領域	召集人：晏涵文。副召集人：謝應裕。 委員包含健康教育、體育等學者專家、立法委員、教學實務人員共十五人。
綜合活動學習領域	召集人：黃譯瑩。副召集人：王秀雲。 委員包含輔導、童軍、家政、社團活動之學者專家、教學實務人員共十六人。

資料來源：整理自教育部（2002）。

除上述七大領域研修小組外，教育部另設置四位行政組委員，研修小組總計有 112 位委員，原專案小組委員則依專長分別加入各學習領域研訂小組行列（教育部，2002）。教育部為接續研修小組之工作進程，於 1999 年成立「國民中小學課程修訂審議委員會」，先後由楊國賜政務次長、范巽綠政務次長擔任召集人，吳鐵雄常務次長、陳伯璋教授擔任副召集人，並另聘三十位審議委員，其主要任務為：1. 審議

並確認各學習領域課程綱要內容之適當性；2. 審議並確認國民中小學課程綱要之公布格式及實施要點；3. 研議並確認推動新課程之各項配合方案（教育部，2002；教育部，2008b）。

為檢討九年一貫暫行課程綱要之試辦問題，教育部委託國家教育研究院籌備處負責修訂工作，針對原暫行綱要進行全面檢視，調整部分學習領域之內容（教育部，2002）。並於 2004 年 1 月起成立「國民中小學課程綱要審議委員會」、「國民中小學課程綱要研究發展小組」之常設性課程修訂機制，採取演進式課程修訂模式，以隨時發現問題即時進行評估研究或調整。九年一貫課程綱要審定流程如圖 2-3 所示，由教育部國教司與國家教育研究院籌備處蒐集各界意見，讓各學習領域研修小組進行課程綱要相關修訂草擬後，經過座談會、公聽會等程序廣徵意見。例如：97 課綱即從 2006 年 10 月至 2009 年 1 月，各研修小組召開之會議計約有 285 場次。各學習領域（學科）研修小組草擬後之修訂草案尚需依程序提交國民中小學課程綱要研究發展小組以及國民中小學課程綱要審議委員會審議，通過後始由部長核定。其中總綱及各學習領域（學科）研修小組，共分 19 組，計 240 人；國民中小學課程綱要研究發展小組（37 人），成員名單由國立教育研究院籌備處推薦參考名單報部，由部長聘任，包含總綱及各領域學者專家、課程與教學學者專家、心理、測驗及教育相關領域學者專家、籌備處研究人員及國民中小學校長、教師等代表組成；國民中小學課程綱要審議委員會（38 人）委員名單則由國立教育研究院籌備處推薦參考名單報部，由部長聘任，委員由中央與地方教育行政主管、課程綱要研究發展小組、師資培育機構、課程、測驗及教育相關領域學者專家、總綱與各領域學者專家、國民中小學校長、教師及社會人士等（國民中小學綱要審議委員會設置與運作要點，2003；國民中小學課程綱要研究發展小組設置及運作注意事項，2005 修正；教育部，2008b）。以上研修組織成員，均含有課程學者、教育、心理、測驗學者、學科專家、現職校長、主任、教師及家長代表等，係採合議制之方式進行議案討論；此外，以上編組與委員會為任務編組，委員均無給職，國民中小學課程綱要審議委員會特別明令不得兼任民間申請審

定者之國民中小學教科書編輯、總訂正、顧問或相關職務。

(四)「國民中小學課程綱要總綱、各學習領域、生活課程暨重大議題研修小組暨審議小組」

2006 年，教育部為回應九年一貫課程正式綱要自 92 年公佈後，各屆對於綱要內涵與時代脈絡結合之期待，例如：融入媒體素養、海洋教育、人口販運、永續環保…等等議題，以及教學現場對於能力指標解讀之疑義等問題，於同年 10 月開始進行國民小學九年一貫課程綱要之微調。「國民中小學課程綱要總綱、各學習領域、生活課程暨重大議題研修小組」即成立於常設性「國民中小學課程綱要審議委員會」、「國民中小學課程綱要研究發展小組」之課程修訂機制下，採任務編組方式進行，其主要任務為：

1. 訂定國民中小學課程綱要微調原則。
2. 進行總綱、各學習領域、生活課程暨重大議題等課程綱要之研修微調工作，並依程序送「國民中小學課程綱要研究發展小組」討論完成後，續送交「國民中小學課程綱要審議委員會」審議。
3. 確定校正手冊以及印製之體例格式。
4. 配合推動各課綱研修微調案發布後之相關配套措施。

為進一步審議各課綱微調草案，教育部於 96 年 10 月至 97 年 2 月期間，成立「國民中小學課程綱要總綱、各學習領域、生活課程暨重大議題審議小組」就各微調草案進行分組審查，審議並確認總綱、各學習領域、生活課程暨重大議題課程綱要內容之適當性。分組審議完成後之課綱微調草案則陸續自 97 年 1 月起開始提交「國民中小學課程綱要審議委員會」進行大會審議，審議通過後之課綱微調案則依程序辦理發布事宜。

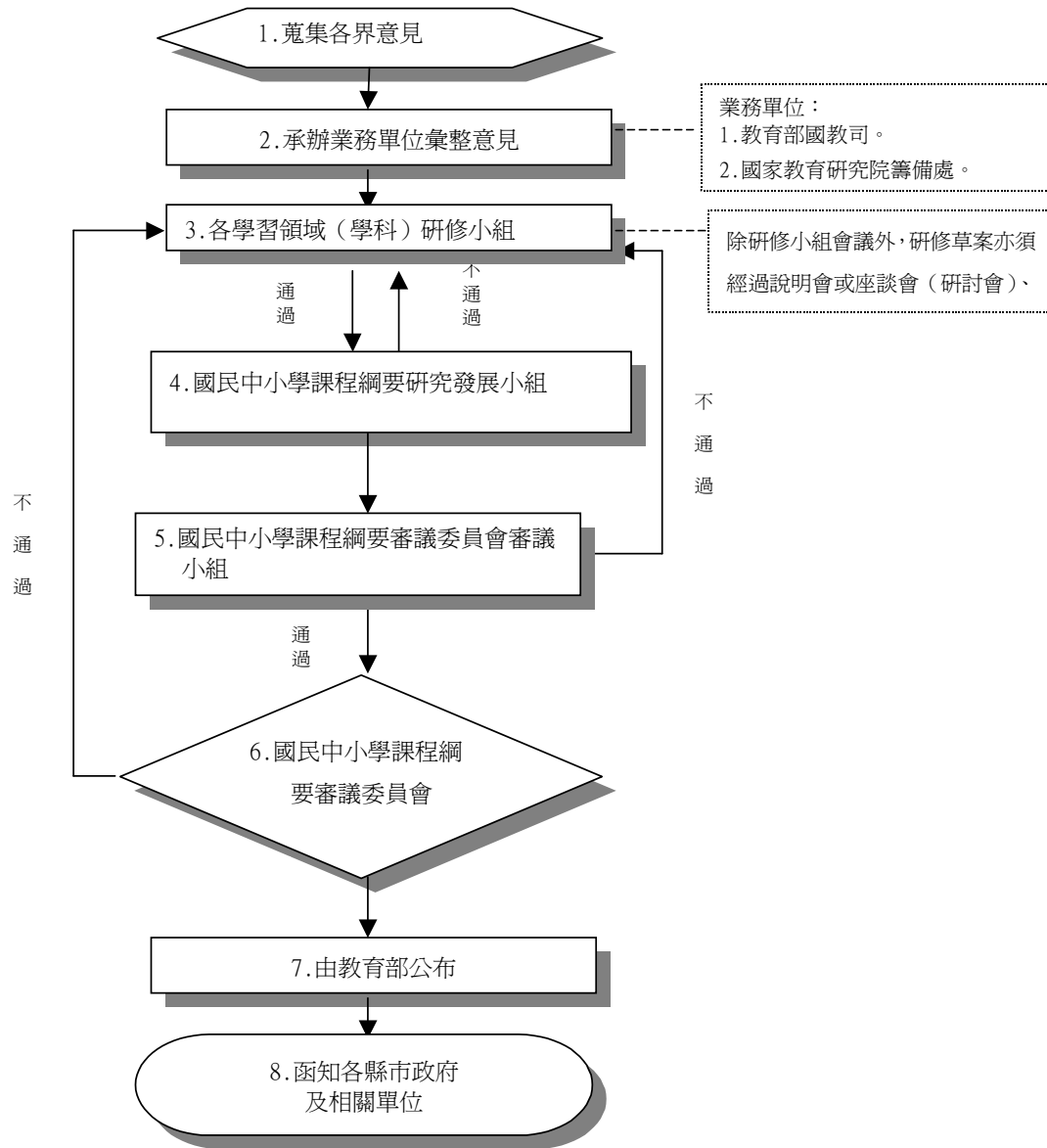


圖 2-3 國民中小學課程綱要修訂審議作業流程圖

資料來源：教育部（2008a）。

爲了解我國九年一貫課程決策機制特徵與限制，以下綜合分析美國、英國、芬蘭、日本、中國大陸、香港等世界先進國家的課程制定機制，如下表 2-8 所示：

表 2-8 各國基礎教育課程制定機制之綜合分析

國家	課程制訂機制	課程制定過程
美國	美國屬於地方分權國家，因此聯邦政府推動全國性教育改革時，州政府與地方學區仍享有自主權。但美國聯邦政府逐漸加強對全國教育的管理與干涉。	美國在 1983 年公佈「國家在危機中：教育改革勢在必行」(A Nation at Risk: The Imperative for Education Reform)報告後，其後的課程改革以重整(restructuring)爲主，期望藉由教育的進步以增強經濟的競爭力，因此，此時期屬於標準本位的教育改革，聯邦政府制定全國課程標準，各州亦制定州的課程標準(State Standards)，並採用一系列的學生成就標準、測驗評量，以掌握學生的學習成果、教師與學校的教學績效。但亦引發無法符合多元文化學生需求以及造成課程窄化等問題。
英國	最高教育決策機構爲教育部，著重於整體課程政策的檢討與規劃，站在全國性的政策高度，提出諮議綠皮書或立法白皮書等，激發政策討論。而半官方性質的證書	英國在 1970 年代以後，教師自主與學校本位的概念逐漸受到質疑。中央政府想在學校課程扮演積極的角色，強調中央政府與地方學校都應有其角色，不應偏廢。特別是將「課

	<p>與課程署(QCA)是一課程研修的常設機構，直屬於教育部，具有官方的性質與統籌規劃的權力。</p>	<p>程」與「教材」這兩個概念逐漸區分：課程是教育政策論述的重點，可由各界討論、政府推動；而教材相關的內容、教科書等則屬於教師專業，是學校自主、教師彈性處理的範疇。1988年以後的課程修訂，更積極擴大各界對課程發展與設計的參與。教育部亦會針對重大議題邀請有社會公信、或具教育與學術聲望的人士，來做深入的探討，作為政策修訂的重要參考。</p>
芬蘭	<p>國家教育委員會(NBE)提出國家課程的架構與準則，地方政府和學校有義務自行準備課程，也有選擇教科書和教學法的權利。因此，地方政府和學校在教育管理與部門區分上各司其職。教育部只管政策、立法架構和教育經濟支出，NBE負責課程規劃和教育評估，也為學校和老師提供專業的支持與服務。</p>	<p>1968年，芬蘭對中小學教育進行由上而下的改革。而新的「綜合學校」(comprehensive school)則是為所有學童提供相同的九年基礎教育，將選擇分流的時間延後。芬蘭的改革規劃策略是改善教育的結構、內容，和品質，可稱為「三叉」(the three-pronged)或「三向矛尖」(triple spearhead)取向，企圖徹底改革基礎教育，然後再針對中等教育，同時不忘革新師資培育系統。</p>
日本	<p>日本的「文部科學省」在性質上是一個複雜的政治競技場。日本的教育政策，過去</p>	<p>日本學習指導要領的修訂經過相當系統化的程序，先由文部科學省大臣咨請「中央教育</p>

	<p>是由自民黨文教議員等政治家和文部官僚擔任，但隨著政治的變化，文部科學省組織的重組，部內行政的整編，日本教職員組織的收編，財經界教育發言權的增大等等，對課程決策，如學習指導要領的修訂等產生很大的影響。</p>	<p>審議會」提供意見，審議會則通常交付教育課程部會研究；課程部會常利用座談會、研討會、上網、海報等方式，公開向各界徵求意見，經過約二至三年的審議，提出數次的諮詢報告後，向文部科學大臣提出諮詢總報告。文部科學省接受報告後，立即著手學習指導要領的製作和撰寫，然後由文部科學大臣公告，完成法定程序。</p>
中國大陸	<p>綜理全國教育的官方組織是教育部，其中與基礎教育課程直接相關的為「基礎教育司」。「教育部基礎教育課程教材發展中心」乃教育部的直屬事業單位，具有獨立法人的資格，其職責任務包括：組織基礎教育課程教材建設的研究工作，參與擬定基礎教育階段國家課程標準，組織基礎教育實驗性課程教材的研究開發工作，組織基礎教育課程教材的實驗工作和培訓工作，承擔並組織基礎教育課程、教材、教學方法及其他基礎教育教學領域的相關評估工作，組織開展國外基礎教育課程教材</p>	<p>1986年義務教育法的頒布，課程管理上改變了中國大陸過於集中管理的方式，實行國家和地方兩級的課程管理方式。1989年起，經中國國家教育委員會批准，各地可以根據不同地區的具體需求，編寫不同的教材。最近期的基礎教育課程改革從2001年開始實施，將中央集權管理方式轉型為「三級課程」管理，分為國家、地方與學校三個層級。此波課程改革特別要求決策過程必須堅持「民主參與」和「科學決策」，並且要積極建立教育行政管理人員、教育研究人員、校長、教師、學生、家長以及社會各界廣泛參與、平等</p>

	<p>發展的研究工作。另一諮詢組織是「國家教育發展研究中心」，為國家教育提出宏觀的決策諮詢。另外，中央教育科學研究所除了投入基礎研究、應用研究之外，也需負責課程制訂成果的推廣，以及協調。此外，1999年1月，教育部基礎教育司正式成立「基礎教育課程改革專家工作組」，由五所師範大學、省教研室、中央教科所、人民教育出版社課程教材研究所、課程、教育、學科、心理等方面的專家學者，以及中學校長等教育實際工作者代表共四十多人組成；其成員可參與課程改革的決策研究，並且負責新課程體系的研究和新課程實驗的指導。</p>	<p>對話的有效機制。唯諮詢、研究等提供建言、參與對話的機構，均受到中央政府的直接管轄。</p>
<p>香港</p>	<p>香港在基礎教育決策及課程制訂上，最主要的行政機構有香港特別行政區政府教育局及其轄下的課程發展處，而對應於此兩行政機構的諮詢組織，則分別為教育統籌委員會及課程發展議會。課程發展處的主要職責是：作為課程發展議會的秘書處，</p>	<p>香港政府對於香港的管理，主要採用「中央集權」、「行政主導」的形式，在課程制訂上，也多採用由上而下、「中央—外圍」的發展形式，唯為了擴大參與，博徵專業和菁英之意見，乃在各層行政機構建立相對層級的諮詢組織。此種以行政體系為主，再輔以諮詢組織</p>

	<p>為議會提供行政支援，以及執行課程發展議會議訂方向、策略和計畫包括進行研究、訂定課程指引、編訂各科課程綱要、編制教學資料、評審課本等。香港每一層級的行政單位，幾乎均再設置與之相應的諮詢組織，以吸納專家、菁英和民眾的意見作為決策之參酌。對應於教育局、課程發展處和各學科(領域)小組者，依序分別為教育統籌委員會、課程發展議會和各學習領域委員會。</p>	<p>吸納專家菁英及民眾意見的教育決策和課程制訂機制，既屬於香港的傳統，也是目前課程制訂機制的主要特徵。2001年基礎教育課程的通盤性改革，源於1997年特首董建華首次施政報告提出的教育改革宏願。之後，隨即於1998年由教統會和課程發展議會約略同時分別啟動教育制度和學校整體課程結構的一連串改革方向和藍圖諮詢活動。諮詢過程中，廣泛蒐集學者、專業工作者和社會各界的意見，且該二諮詢單位建立了彼此溝通的管道；並由教統會和課程發展議會匯聚意見向政府提出改革政策方向的諮詢文件，然後由教育局和課程發展處參酌諮詢文件內容，形成正式的改革文件。</p>
--	--	--

資料來源：整理自歐用生、黃嘉雄、白亦方（2009）

歸納上表，可瞭解各國中央教育機構（例如：教育部等）在課程制定上都扮演主要角色，中央教育機構（例如：教育部等）皆設有專門機構或委員會負責課程制定工作；另外，各國課程發展或制定大多偏重諮詢、公聽會、座談會等方面的資料蒐集，較缺少研究和實驗工作，形式上並不完備，更使綱要內容流於權力鬥爭或意識形態的爭執。且各國雖逐漸將課程政策權力下放至地方，但地方政府和學校在課程發展上普遍不受重視，參與課程決策機會不多，大多是中央政府將制定好的課程綱要交給地方政府和學校執行和實施；在課程決策參與人

員方面，各國皆逐漸將參與人員類別多元化，但代表性不足，因此，影響課程制定的因素仍十分複雜。

此外，下述亦歸納先進國家（包含美國、英國、日本、澳洲、法國、中國、香港）六國的課程結構相關問題，作為我國九年一貫課程結構分析之參考（如表 2-9 所示）。

表 2-9 六國課程結構相關問題

國家	美國	英國	日本	澳洲	法國	中國	香港
全學年上課週（日）數	幼稚園一年至少 450 小時 1 至 12 年級每年至少 1000 小時 幼稚園到 12 年級，每年至少 180 天	無	年 35 週（一年級乃 34 週）以上	無	每學年分三個學期，每學期十二週，整學年上課週數為 36 週	每學年上課時間為 35 週	小學 每學年的上課日數 190 日或 887 小時（全日制）、776 小時（半日制）； 初中 190 日或 1013 小時。 每學年的課時小學為 172 日或 792 小時， 初中 172 日或 918 小時。
每週上課	無	無	無	無	小學每週 24 小	無	無

日(時)數					時； 初一 每週 22.5 至 23 小時； 初二 每週 26 至 33 小時； 初三 每週 29 至 33 小時； 初四 每週 30 至 34.5 小時。		
學科或學習領域	學 科 (Subject Areas)	學 科 (Subjects)	學 科 (教科)	學習領域 (Learning Areas)	學 科 (課群/科目)	學 科 (課程門類)	學習領域 (學習領域)
學科或是學習領域名稱	語文(閱讀、寫作和溝通)、數學、科學、社會、教育科技、健	英語、數學、科學為中小學三個核心科目， 國小其他學科為藝術與設	國小包括國語、社會、算數、理科、生活、音樂、圖	藝術、英文、健體、數學、自然科學、社會與環境、科技與企業、	國小有法語、數學、外語、體育與運動、科學、藝術教	國小有品格與社會、科學、語文、數學、外語、體育、	國小有中國語文、普通話、英國語文、數學、小學常識科(國中分為科學教育、人文

<p>康與體適能等六科</p>	<p>計、設計與技術、音樂、體育、地理、歷史、資訊與通信科技 中等教育第三階段其他學科為藝術與設計、公民、設計與科技、現代外語、音樂體育、地理、歷史、資訊與通信科技 中等教育第四階段其他學科為公民體育資訊與通信科技</p>	<p>畫 工 作、家 庭、體 育、道 德、特 別 活 動、總 合的學 習、 外國語 活動等 十三項 教學科 目 國中包 括 國 語、社 會、數 學、理 科、音 樂、美 術、保 健 體 育、技 術、家 庭、外 國語、 道德、 特別活 動、選</p>	<p>外語等八大學習領域</p>	<p>育與文 化、資 訊教育 等七科 目 國中有 法文、 數學、 外語 (含第 一、二 外國 語)、史 地與公 民教 育、科 技(含 地球與 生活科 學、物 理—化 學、技 術)、藝 術教育 (含造 形、音 樂教 育)、體 育與運</p>	<p>藝 術 (或選 擇 音 樂、美 術)綜 合實踐 活動、 地方與 學校開 發或選 用的課 程 國中有 品德思 想、歷 史與社 會 (或選 擇 歷 史、地 理)、科 學 (或選 擇 生 物、物 理、化 學)、語 文、數 學、外</p>	<p>教育、科技教育)、藝術教育(視覺藝術、音樂)體育等學習領域 國中有中國語文教育、英國語文教育、數學教育、科學教育、人文教育、科技教育、藝術教育(視覺藝術、音樂)、體育等學習領域</p>
-----------------	---	---	------------------	---	--	---

			修 科 目、總 合的學 習等十 三項教 學科目		動等七 科目	語、體 育與健 康、藝 術（或 選擇音 樂、美 術）綜 合實踐 活動、 地方與 學校開 發或選 用的課 程	
學科或是 學習領域 時間分配 採比例、上 下限或固 定規範	無規範	無規範	採年級 每週固 定節數 以及每 週上課 時數規 範	無規範	國小採 每週以 及每學 年固定 時數規 範、國 中僅有 每週時 數規範	學科百 分比範 圍以及 每週總 課時節 數規範	（三年一 個學習階 段做）學 習領域百 分比範圍 以及時數 分配建議
學習階段 劃分方式	小學階段 （幼稚園 至五年 級）、 國中階段 （六年級	關鍵階段 1 和 2 屬於小 學階段 關鍵階段 1 是 5-7 歲 關鍵階段	學前教 育、 初等教 育、 中等教 育、	昆士蘭州 分為初級 階段 （P-3）、 中級階段 （4-9）	小學五 個年 級，小 一稱準 備級 （6-7 歲）、小	以年級 做為分 段，分 為一到 九年 級。	小一至小 三為第一 學習階段， 小四至小 六為第二 學習階段，

九年一貫課程實施現況之評估

<p>至八年級)以及高中階段(九到十二年級)。</p>	<p>是7-11歲關鍵階段3和4是中等教育階段 關鍵階段3是11-14歲 關鍵階段4是14-16歲</p>	<p>高等教育</p>	<p>高級階段(10-12)。 西澳州分K-3為早期兒童階段，4-7為中期兒童階段，8-10為早期青少年階段，10-12為晚期青少年階段或早期成人階段。</p>	<p>二稱初級第一年(7-8歲)、小三稱初級第二年(8-9歲)、小四稱中級第一年(9-10歲)小五稱中級第二年(10-11歲)初級中學分三個階段：初中一年級(11-12歲)稱為適應階段，初中二與三年級</p>	<p>中一至中三為第三學習階段。</p>
-----------------------------	---	-------------	--	--	----------------------

					(12-14 歲)為中間階段，初中四年級 (11-12 歲)為輔導階段		
採年級或是學習階段劃分中小學生的學習	年級	學習階段	年級	學習階段	年級	年級	學習階段
課程綱要或標準之規範性及明細度 (有無課程內容細目或是教材大綱)	教材大綱	教材大綱	課程內容細目	教材大綱	教材大綱	教材大綱	教材大綱
以能力指標或是教材大綱架構課程	能力指標	能力指標	教材大綱	能力指標	教材大綱	能力指標	能力指標

資料來源：黃嘉雄，2010

上表 2-9 係整理自黃嘉雄 2010 年的《能力指標與領域教學議題探

究》，其結論可歸納如下：

從上課天數來看，六個國家除英國、澳洲未做規定外，其他國家規定的上課日數都約在 170 天到 190 天之間，每週上課日數除了法國有規定外，其他國家均無規定。

六個國家中，除了澳洲與香港外，其他國家均以學科的方式稱呼中小學的課程內容。六個國家的學科或是學習領域劃分，多傾向分為七或是八個學科或是學習領域。六國學科或是學習領域的設置大致相同，分別是語文、數學、社會、科學、藝術、體育、外語和資訊等等。再細探，六國國小與國中的學科或是學習領域劃分大致連貫，但有些學科或是學習領域會在高年級階段或是在國中階段做學科或是學習領域的加深、加廣、細分處理，像是社會、科學、藝術等學科或是領域。

在學科或是學習領域的時間分配上，美國、英國和澳洲均無學科或是學習領域時間分配比例、或是上下限、或是固定的規範，日本、法國、中國和香港則有。中國國中小九個年級各學科或是學習領域採取一致的時間分配，香港則是以三年為一個學習階段做學習領域時數的百分比建議，大致上小學兩個學習階段的學習領域時數分配均屬一致。而日本與法國之中小學學科在每個年級階段則有不同的時數或是節數分配，日本與法國明顯在國小低年級階段的語文時數比例佔該年級階段總時數或是節數的約一半，社會、自然和數學等相關學科隨著年級的增加會有節數或是時數增加的情形，而音樂、美術或是藝術相關學科則是隨著年級的增加有減少時數或是節數的現象。

六個國家中，英國與澳洲、香港均採學習階段做為中小學課程架構的規劃，在香港，小一至小三為第一學習階段，小四至小六為第二學習階段，中一至中三為第三學習階段。

六個國家中，除日本、法國之外，其他國家均是以能力指標架構中小學課程，且六個國家均在能力指標之下，都再另外編訂了各學科或是學習領域的教材大綱或是課程內容細目。

從以上可了解，我國在九年一貫課程結構制定上已與世界先進國家有相似之趨向，但在學習領域劃分與時數分配上，可再進一步彈性

化，可參考日本與法國之作法。而目前我國也參考其他六國，在此次九年一貫課綱微調中，增加各學科或學習領域的教材大綱或課程內容細目。

綜上所述，九年一貫課程決策機制相較以往課程改革的決策機制，已設立常設性的課程發展專責機構，課程決策的參與人員亦不再限於專家、學者或行政人員，而有更多元的來自基層教師與社會大眾的聲音，且此次課程改革係應運社會變遷與改革訴求而生，因此，九年一貫課程較能符應時代潮流、國家發展與學生需求。但九年一貫課程決策機制仍有以下缺失：1. 九年一貫課程制定組織之成員遴選，多由官方決定；2. 課程專案小組成員廣及各界代表，但代表性仍不足；3. 九年一貫課程決策過程中，特別減少專家人數，增加家長與民間聲音，產生兩極觀點，意見整合不易；4. 「國民中小學課程發展專案小組」雖依任務分組，但小組間無法有充分的合作；5. 十項基本能力乃研究小組提出，在時間有限之下，委員多針對其做文字修飾，而非內容的進一步探討；6. 七大學習領域劃分與時數分配在決策過程中存在諸多爭議，最後乃成員不斷協商過程之結果（歐用生、黃嘉雄、白亦方，2009）。

此外，在決策機制上，因各編制委員會或小組的人員評選與運作有部分限制與缺失，導致九年一貫課程總綱與七大領域課程綱要的連結性較弱。1997年，教育部成立「國民中小學課程發展專案小組」以研訂九年一貫課程綱要總綱，並分為兩個工作小組，第一組研擬國民中小學課程發展「共同原則」；第二組擬定課程綱要草案。1998年，九年一貫課程總綱完成後，教育部隨即組成「國民教育各學習領域綱要研修小組」，由該領域相關的學科專家、教育學者與教學實務人員組成，原專案小組委員依專長分別加入各學習領域綱要研修小組行列。但依據「國民教育各學習領域綱要研修小組」名單與「國民中小學課程發展專案小組」名單的比較，原專案小組加入各學習領域綱要研修小組比例並不平均，且綜合活動學習領域並無原專案小組成員加入，不過，教育部在2006年課程綱要微調時已注意到此情況，因此，總綱微調的研修成員係由各學習領域之召集人組成，已解決上述問題。

另一方面，九年一貫課程決策機制多以任務編組，雖現有常設性課程研究機制，但各編制小組或委員會運作尚缺乏完善系統性的組織運作條例或要點。此外，九年一貫課程決策機制多以任務編組，且成員多由官方遴選，未有評選機制，與歷年課程改革相較，教育部在九年一貫課程修訂階段，雖已設立常設性課程研究機制，委由教育部國教司與國家教育研究院籌備處蒐集相關意見，並歷經各學習領域研修小組研修草案，經國民中小學課程綱要研究發展小組與國民中小學課程綱要審議委員會通過，才能公布施行，但其中各編制小組或委員會的委員評選或薦任及組織運作尚未有完整、長期設置之組織條例以供參考。例如：國民中小學課程綱要審議委員會名單係由國家教育研究院籌備處推薦參考名單至教育部，再由部長聘任，其中參考名單來源是否多元、公開、透明皆是可再進一步思考之處。

第三節 九年一貫課程特色與待探究之重點

面對新世紀知識經濟時代的來臨、全球化發展中提升國家競爭力的需求、民主化分權參與的思潮以及多元智能學習的觀點等影響下，九年一貫課程以培養國民應具備之人本情懷、統整能力、民主素養、鄉土與國際意識以及終身學習等能力做為目標，從個體發展、社會文化及自然環境等三個面向，以語文、健康與體育、社會、藝術與人文、數學、自然與生活科技、綜合活動等七大學習領域，並且融入資訊、環境、性別平等、人權、生涯發展、家政等重大議題（97課綱中加入海洋教育成為七大議題），架構出九年一貫課程的主要學習內涵（教育部，2008b）。此次的九年一貫課程在其標舉的教育鬆綁改革理念下，具有數項重大變革與特色，但九年一貫課程自2004年全面實施之後，其在政策執行的各個層面皆遭遇不同的困境與問題，亦影響原訂政策目標的達成。本研究歸納以下七個面向，分別為能力本位教學、課程統整與統整課程實施、學校本位課程、中央與地方課程權責、教師專業成長、教科用書以及學習成就的社會階級差距，探討九年一貫課程特色與待探究之問題。

一、能力本位教學

九年一貫課程綱要係以十大基本能力作為編輯基準，並建構各領域的分段能力指標，取代過去的「課程標準」。以往的課程標準對於各科之教學時數、教學綱要、實施方法等均訂定詳細的規定，而九年一貫課程為求落實教育改革鬆綁的主張，以「課程綱要」代替「課程標準」，意圖降低教育部對課程實施的規範與限制，提供學校及教科用書編輯者較大的彈性與自主性（歐用生，2000）。先前歷次的課程修訂主要是以分科知識作為課程架構的依據，傳授各科的知識內容成為學校教育的主要目標，九年一貫課程則改以能力指標取代教學綱要。為達成國民中小學的課程目標，九年一貫課程綱要提出十項基本能力：1. 瞭解自我與發展潛能；2. 欣賞、表現與創新；3. 生涯規劃與終身學習；4. 表達、溝通與分享；5. 尊重、關懷與團隊合作；6. 文化學習與國際瞭解；7. 規劃、組織與實踐；8. 運用科技與資訊；9. 主動探索與研究；10. 獨立思考與解決問題。此十項能力是各學習領域課程綱要的編輯基準，希望學生能真正習得「帶得走的能力」（高新建，2007；教育部，2008b）。

簡言之，「能力本位」的提出即是對於過去以知識為本位、著重菁英教育的「課程標準」之反動，以扭轉過去強調知識性，而忽略經驗性的取向，將課程從「知識取向」轉到「能力取向」，並重回國民教育的本質，找出「十大基本能力」成為每一位國民必備的素養（張芬芬、陳麗華、楊國揚，2009）。關於基本能力的定義，李坤崇（2006）說明，基本能力乃生存所需的基礎、核心、重要能力，生活所需的完整、周延能力，且基本能力兼顧知識與技能，並不限於知識內涵，因此，基本能力強調的是內化的生活、工作、學習與自我成長的能力。為實踐十大基本能力的達成，九年一貫課程各學習領域皆以分段能力指標陳述其對學生能力發展與學習的期望，亦即能力指標即是基本能力的轉化，以作為課程設計與學習成效評估的依據，各學習領域課程綱要之分段能力指標，乃是由十大基本能力配合各學習領域的理念與目標而衍生。教育部（2004）在〈國民中小學九年一貫課程綱要補充說明〉即說明，各學習領域分段能力指標，係指各學習領域課程綱要期望學習

者於重要學習階段應習得的重要能力之具體化描述，亦是國家對學習成就的最基本期望。李坤崇（2004/2006）進一步闡述能力指標有 5 項特質：1.低標：能力指標是課程目標的最低要求；2.活化：能力指標是活的，學校與教師應依學校特色與專業自主加以活化；3.階段化：能力指標依學生在各學習領域身心發展情形來劃分學習階段，進行縱向連繫與階段區隔的功能；4.連繫化：各階段能力指標具有循序漸進、連續不斷、統整合一的特質；5.適性化：學校可依學校情境、社區特質、家長與學生需求來研擬適性化的學習目標。

但九年一貫課程在實施後，以「能力」為本位的課程實踐卻被學者指陳產生一些問題，例如：能力指標缺乏實徵研究基礎、能力指標內涵不夠明確、能力指標的銜接、連繫與統合不足等疑慮（張芬芬、陳麗華、楊國揚，2009），其中能力指標之詮釋與轉化問題，以及能力指標與內容要素訂定之爭論，更備受各界討論與爭議，茲將內容分述如下：

（一）能力指標之詮釋與轉化問題

以能力指標為依據的能力本位教學，必須將能力指標轉化為學校課程計畫或教科書的編定，因此，在其中涉及不同角色對能力指標可能會產生不同的解讀。首先，教科書作者對課程綱要的解讀充滿疑惑，甚至編輯團隊內部人員亦缺乏共識，因教科書編輯團隊大多來自任務性組織，其理念與背景的不同對於同一能力指標可能產生不同的詮釋意涵，而教科書審查者與編輯者對於能力指標的詮釋亦有差異，此可能來自於能力指標抽象、語意不清、體例不一致、有重複性等原因。因此，在轉化過程中，各方解讀不一，造成差異。具體言之，這些能力指標詮釋與轉化的問題，易間接造成學科在不同年級間學習銜接上的落差，例如：學生在轉學時恐遭遇需重購教科書或課程重複等問題，亦使教學者、教科書編者、審者和測驗研發者難以對課程內容元素形成理解上的共識，而版本與版本之間亦有很大差異。另外，亦有研究指出許多教師認為能力指標對實際教學與課程規畫沒有必要性，甚至從未詳讀課程綱要，因此，其對能力指標的解讀來自教科書編輯者的解讀，在一層層對於能力指標的詮釋落差之下，亦降低課程、教學和

評量間的連結性，更引發對國中基本學力測驗公平性的質疑，而促發社會上要求政府更改教科書的編審政策（張芬芬、陳麗華、楊國揚，2009；黃嘉雄，2007）。

（二）能力指標與內容要素訂定之爭論

各領域分段能力指標的訂定，係希望保留地方政府、學校教師專業自主與課程設計必須的空間彈性（教育部，1999）。但如同上述能力指標轉化問題，更有學者提出，能力指標應劃分一致外，更應訂定各學習領域一至九年級的學力指標，才足以指引教師和教科書業者進行課程發展（游家政，1999）。此外，各學習領域課程綱要對達成能力指標之課程內容有不同處理方式，可分為三類：第一類，除分段能力指標外，另訂定具規範性的課程內容要素，如數學學習領域訂有一至九年級的分年細目、社會學習領域有國中階段的基本內容；第二類，除分段能力指標外，另提供參考之題材參考表、能力指標補充說明、教材內容要項、課程計畫示例等附錄，如英語提供「主題與體裁」、「溝通功能」與「參考字彙」等附錄、健康與體育學習領域亦有「主題軸及其內涵」與「能力指標的補充說明」、自然與生活科技學習領域的「教材內容要項」、「教材內容細目」和「研討之核心主題事例」等；第三類，除分段能力指標外，未提供相關課程內容要素或教材大綱等參考附錄，如國語文（英文除外）、藝術與人文學習領域、綜合活動學習領域（黃嘉雄，2007）。各領域內容要素的訂定仍沒有統一性，各領域的訂定情況亦不一致，因此，在以能力指標為基礎之下，內容要素是否需要，是否該統一訂定、該具規範性或參考性仍是值得進一步探究的問題。雖然 92 課綱微調時已要求研議教材內容或細目，但仍須進一步了解目前的教育現場工作者對於各學習領域課程綱要在能力指標之下，是否需要相關內容要素之需求，基此，本研究將此部分納入問卷調查內容。

二、課程統整

九年一貫課程與過去學校課程最大的不同之一，即在於「課程統整」概念的應用。教育部（2008b）明令學習領域之實施，應掌握統整

之精神，並視學習內容之性質，實施協同教學。長久以來，臺灣學校教育的知識傳授係以學科內容為中心，學科間彼此或重複或互相分隔，學習內容較少與實際生活經驗連結，教師之間也鮮少協同討論教學；為求改善舊有課程的學科分隔化、生活脫節化、教師教學孤立化等問題，九年一貫課程乃以七大學習領域，並融入七大議題，以統整、協同為原則來實施教學（高新建，2007；教育部，2008a）。在課程統整的目標方面，包括：學生學習經驗的統整，知識價值的統整，社會發展的統整以及課程與教學設計發展的統整（莊明貞，2003）。其具體內涵則有以統整連貫的課程設計，打破學科界線，以人為中心；並強調以學生個人生活經驗出發，擴展至學習領域教育活動；最後，以基本能力做為課程設計核心，並做為評量依據（楊洲松，2001）。

雖然課程統整是九年一貫課程最核心之概念，但亦最具爭議。陳新轉（2003）即指出，先前以「統整」、「合科」為教學原則在 1991 年的國民中課程標準修訂將國中一年的公民、歷史、地理合併為「社會科」時即引起質疑，並一直延燒到 1998 年國民教育階段九年一貫課程綱要的公布，其中論點如下：1. 學科知識具有學術特性與尊嚴，不應任意割裂；2. 科目之間的差異性遠大於共通性；3. 合科有其困難，且教材的連貫性與邏輯性的學習才是最有效的學習；4. 九年一貫課程總綱將「統整」與「合科」綁在一起訂為原則，使人誤以為統整就是要合科，合科即能統整。因此，課程統整的理念在分科教學的方式與觀念下，仍遭受相當大的阻力。在上述情形下，七大領域的提出與課程統整之間的關係變得密不可分，針對七大領域的問題，包括：七大學習領域能否統整、相關學科合併成一大學習領域是否合理，例如健康與體育、藝術與人文以及社會等領域在課程統整的實踐上仍有分科教學的陰影；七大領域的時數分配限制課程統整的彈性；能力指標難以引導學校本位的課程統整（周淑卿，1999；黃譯瑩，1999）。

除了七大學習領域合科或分科教學的紛爭，課程統整在九年一貫課程實施初期仍有許多問題，包括：課程統整概念模糊、學校為統整而統整，缺乏整體課程架構與組織，且大多忽視學習領域應有學習內涵；統整課程形式大多以「主題統整」為主，且無實質融入既有課程，

造成師生額外負擔；跨學科統整，教師只有分工而無協同合作，其中，教師的專業能力、教師本位的文化與學校行政支援的問題占有重要影響；學校缺乏統整課程評鑑機制，無法評估課程實施成效（方德隆，2000；周淑卿，2001；張德銳、簡賢倉，2002；甄曉蘭、鍾靜，2002；歐用生，2000）。因此，九年一貫課程的七大領域劃分是否恰當，課程統整概念是否能有效應用於學校課程上，皆是本研究所欲探求之重點。

三、學校本位課程

傳統的課程標準將課程發展視為中央教育行政機關和學科專家的權責，學校教師只需負責執行工作，而九年一貫課程強調學校本位課程發展，賦予學校更多課程發展與決定的權力，並希望學校成為教育事務公共論辯的場域。在這種趨勢下，學校成為課程規畫與實施的基本單位，教師也要增權益能（empowerment），從單純的課程執行者轉變成為專業的課程設計者。此亦為課程發展權力的下放，由原來「中央－地方」的關係轉而強調「由下而上」、「民主參與」、「共同決策」、「自我評鑑」與「學校自主」等精神（甄曉蘭，2002）。相較過去中央一邊陲的課程發展，九年一貫課程的學校本位課程發展有以下的特色，如表 2-10 所示：

表 2-10 學校本位課程發展與中央一邊陲課程發展的差異

向 度	學校本位課程發展	中央一邊陲課程發展
課程目標	以發展符合學生、學校或地方等特殊需要的課程方案為目標	以發展全國共同、一致的課程方案為目標
參與人員	所有與課程有利害關係的人士，均有參與課程發展的權責	課程發展是學者專家的權責，只有校外學者專家有權參與課程發展
課程觀	課程即教育情境與師生互動的過程與發展，須因應學生需求進行調整	課程即書面的課程文件，是計畫好的課程方案
教學觀	以學生為本位，視教學為師生社會互動，讓學生主動學習，建構意義	以教材為本位，視教學為教師傳遞學者專家編撰的課程，學生被動學習

學生觀	學生有個別差異且有主動建構學習的能力	學生無個別差異，且是被動的學習個體
教師觀	教師是課程的研究者、發展者與實施者，教師有主動詮釋課程、發展課程的能力	教師是課程實施者，教師職責在於依照設計好的課程方案加以忠實呈現

資料來源：引自許維素，2001，p. 164。

關於學校本位課程的具體措施，教育部（2008b）揭示三個實施層面：1.各校應成立「課程發展委員會」，下設「各學習領域課程小組」，於學期上課前完成學校課程計畫之規劃、決定各年級各學習領域學習節數、審查自編教科用書及設計教學主題與教學活動，並負責課程與教學評鑑；2.學校課程發展委員會應充分考量學校條件、社區特性、家長期望、學生需要等相關因素，結合全體教師及社區資源，發展學校本位課程，並審慎規劃全校課程計畫；3.學校課程發展委員會自行安排「彈性學習節數」，可規劃辦理全校性和全年級活動、執行依學校特色所設計的課程或活動、安排學習領域選修節數、實施補救教學、進行班級輔導或學生自我學習等活動。

其中，關於學校本位課程發展的組織可分為以下幾個層級：1.課程發展委員會：依照課綱規定，各校應成立課程發展委員會，由校長、學校行政人員代表、學年級學科教師代表、家長與社區代表組成，必要時可聘請學者專家列席，其主要負責建構學校課程共同願景、審查全校各年級課程計畫、發展學校本位課程、規劃總體課程方案等；2.學習領域課程小組：依七大學習領域分組，由該學習領域任教教師參與，研發課程與教學主題與教材內容，並撰寫各學習領域課程實施計畫；之下還可分成學年課程小組，由各學年所有任教教師組成，協調各學習領域內容與節數，以及教師亦可自組研究小組（許維素，2001）。

學校本位課程雖有良好立意，但在實施層面亦遭遇許多問題（林佩璇，2002；高新建，2002；許維素，2001；甄曉蘭、鍾靜，2002）：
1.教師是否投入參與：教師參與學校本位課程發展，主要可能係滿足行政機構的期望，而非教師主動參與；教師參與心態可能較為被動，以免增加自身負荷，且缺乏課程發展知能，若未給予教師足夠的調適

與導引，許多教師自然會否定校本課程發展的意義與價值。

2. 行政支援與責任分擔：在校本課程實施上因權責劃分不明，而導致行政的不協調，例如有些學校將課程發展權責交付教師，但教師卻不願意承擔，亦或學校課程發展決策雖會與教師交換意見，但仍由校長裁決，此時行政人員即須負責校本課程的推動過程與結果；另一方面，在某些學校情況中，教師願意承擔課程規劃的權責，卻缺乏與行政有效的對話機制，缺乏行政的支援。

3. 社區資源的多寡：要順利推動學校本位課程，必須善用校內、外的各項資源，但每所學校所在社區的地理環境、社區環境及校內組成不同，資源的不均亦是造成校本課程難以發展的原因之一。

4. 缺乏系統性的校本課程評鑑機制：校本課程相關的評鑑規準尚未妥善建立，亦無確定主張，使學校在進行系統評鑑時，常以學生很喜歡或學得很快樂作為評估結果，或是將學習單當作學習成果證據，在缺乏完整的評鑑回饋機制下，使學校本位課程無法展現成效。

5. 彈性節數規劃困難：彈性學習節數的運用包含在學校本位課程的規劃之內，但並不表示彈性節數僅能實施學校特色課程，且亦有許多學校在彈性節數實施補救教學或安排成學習領域的選修數，因此，彈性節數在校本課程中的運用與定位值得進一步思考與探究。

6. 國中升學體制的影響：國中升學體制必須改弦更張，否則校本課程只是點綴，不敵考試科目的席捲，成為美其名的學校特色（張芬芬、陳麗華、楊國揚，2010）。

綜上所述，學校本位課程要能順利推展，教師是否積極參與學校課程發展委員會事務，以及是否能妥善運用社區資源發展學校獨特之特色是關鍵因素，而本研究在座談與問卷部分皆會針對上述問題進行分析與探討。

四、中央與地方的課程權責

《教育改革總諮議報告書》於1996年提出教育鬆綁的相關理念，如：1. 明訂教育部執掌、設立教育專業審議委員會、重整教育部內部

組織；2.中小學教育行政與教學之重整，保障學生學習權、學校專業自主、組織彈性化、權責區分與多元參與；3.教師專業自主；4.中小學教育鬆綁，學校應有足夠自主與彈性空間等。而九年一貫課程為回應《教育改革總諮議報告書》的訴求，則將中央與地方的課程權責重新劃分：在地方政府部分，包括各級政府應編列預算，辦理教育相關人員新課程專業知能研習、製作及配發相關之教具與媒體、補助學校進行課程、教學法之行動研究工作，以及成立國民教育輔導團，定期到校協助教師進行教學工作；地方政府亦須依地區特性及相關資源，發展本土教材，或可授權學校自編合適之本土教材，並備查學校課程計畫，督導學校依計畫進行教學工作。在中央政府部分，教育部主要研擬並積極推動新課程實施之配套措施，以協助新課程之實施，並將學習領域課程綱要上網，提供各界參考，以及協調師資培育之大學培育新課程之師資，並進行新課程種子教師培訓工作，還有配合新課程之推動，檢討修正現行法令，並增訂相關法規。(教育部，2008b)

九年一貫課程雖有上述明令規定中央與地方的課程權責，但在實施層面兩者的權責卻劃分不清，因此產生地方本位優於學校本位的現象，具體言之，如下述：

- 1.教科書選用問題：九年一貫課程綱要明定學校得因應地區特性、學生特質與需求，選擇或自行編輯合適之教材。但全年級或全校且全學期使用之自編自選教材應送「課程發展委員會」審查(教育部，2008b)。因此，選科書的主體為「學校」，縣市政府若以地方權責要求學校採全縣市共同選書，實已違反國民教育法與九年一貫課程綱要之規定，但目前許多縣市仍推行相關選書辦法，其中課程權責部分必須加以釐清。
- 2.縣市增設額外課程或增減領域學習節數之問題：目前亦有許多縣市要求轄內國民小學實施課程綱要外之課程，例如：在彈性學習節數中增設英語課程或資訊課程(彭富源，2005)，但彈性學習節數的設計，依九年一貫課程總綱規定，必須交給學校自行規劃；另一方面，關於學習領域節數，九年一貫課程總綱擬有相關比例規定，並交由學校自行彈性規劃各學習領域節數，但目前亦有縣市政府要求學校增減超過課程綱要規定之特定學習領域節數，其中縣市政府是否有增減課程或

領域學習節數之權力，亦待釐清與思考。

3. 中央輔導團與縣市輔導團的成效問題：課程綱要規定地方政府「補助學校進行課程、教學法之行動研究工作；成立國民教育輔導團，定期到校協助教師進行教學工作」(教育部，2008b)，因九年一貫課程各學習領域的輔導團應由地方政府成立、實施，但教育部另又成立各學習領域輔導團，其中資源是否重疊，其成效又如何應加以探討。

綜上所述，可見因國中小義務教育屬地方自治權限，而九年一貫則由教育部訂定，兩者間如何協調彼此，是一大考驗。

五、教師專業成長

由於九年一貫課程帶來許多新概念與課程及教學的方式，因此，現場教師必須吸收並熟悉新課程的理念、概念與實施方式，才能進行專業成長，以有效推動九年一貫課程實踐。而九年一貫課程對於教師角色亦有不同期許，其轉變包含：1. 從官定課程的執行者轉換為課程設計者；2. 從被動的學習者轉換成主動的研究者；3. 從教師進修研習轉換成教師專業發展；4. 從知識的傳授者轉換成能力的引發者。

不過九年一貫課程實施至今，教師專業成長的需求與當時正在推廣九年一貫課程的情況不同。林生傳、陳慧芬、黃文山（2001）即曾對國民階段教師在教育改革下的專業成長需求進行系統性探討，結果指出，教師對於專業成長需求相當高，其最大需求在於統整課程教學的設計；次之為如何由學科教師轉換成學習領域教師；第三，如何參與校本課程設計；第四，充分了解統整課程的原理及方法；第五，知道如何進行協同教學。目前，九年一貫課程已全面實施超過 5 年，教師對於專業成長的需求不再限於九年一貫課程理念與原則的理解，或原理、方法的運用，而是產生更多實務上的問題，如課程評鑑、多元的課程設計與課程領導等，因此，有必要針對教師專業的需求再次進行檢視與確認。

目前有關教師專業成長活動主要由國家教育研究院籌備處、縣市政府教育局或國民教育輔導團以及師資培育大學辦理，而校內亦在週三下午提供教師進修機會。楊深坑、楊銀興、周蓮清、黃淑玲、黃嘉

莉（2002）在〈我國中小學教師在職進修制度規劃之研究〉中針對教師在職進修相關議題進行實徵調查，其結果指出，在該研究列出的六種進修單位，包括一般大專院校、師範院校、教師研習中心、中小學校、教師專業組織、教育行政單位認可之民間組織中，有五成的受試者（中小學教師）認為師範校院最符合進修需要，其次為教師研習中心；且認為教育部應「制訂有關教師在職進修的法令與政策」，教育局則應「監督教師在職進修政策的執行」或「規劃教師在職進修的課程內容」。另外，受試者亦認為應在教育部、縣市教育局（處）設立專責單位，負責規劃相關政策，而實際執行仍由學校機構、師資培育機構與教師在職進修機構負責。針對教師進修機構的成效問題，本研究亦納入調查問卷，以了解教師目前進修情況與需求。

另一方面，有關縣市輔導團與中央輔導團的權責劃分與相關組織規定備受爭議。2003年，教育部為推動九年一貫課程，透過「教育部九年一貫課程深耕計畫」，將1998年以後因「精省」而面臨停擺的「縣市國教輔導團」重新恢復，並在教育部層級設立以專家學者為主的「教育部九年一貫課程推動小組課程與教學輔導群」，以及由實務教師所組成的「教育部中央課程與教學諮詢教師」於此，九年一貫課程的課程與教學輔導網絡可分為三個層級：1. 中央層級：在政策層面扮演中央與地方中介、聯繫與轉化等角色，亦是縣市輔導團的專業支持體系；2. 地方層級：主要將中央政策轉化於地方落實，並以學校為服務對象，透過學校訪視、領域召集人、教學輔導教師，建立縣市與學校之間的輔導與支持系統；3. 學校層級：輔導團落實政策的場域（陳伯璋、李文富、黃騰、范信賢，2010）。但中央輔導團的成立比縣市輔導團時間晚，教育部首先在2004年成立「九年一貫課程推動工作『課程與教學深耕輔導組』之各領域輔導群」，結合各領域的學者專家和基層教師，為九年一貫課程的推動，提供有效的諮詢與輔導；而後2005年，由各領域輔導群、縣市政府教育局各領域輔導團共同推薦優秀的縣市輔導員，組成「中央課程與教學輔導諮詢教師團隊」，與各領域輔導群相輔相成（秦葆琦，2008），其主要目的是教育部為建構中央課程與教學輔導體系，協助國民教育階段課程與教學政策之推展，輔導直轄市、縣

(市)國民教育輔導團發揮功能，有效提昇國民教育品質，扮演如同以往省輔導團之功能，此亦恢復了中央—地方教學輔導體系的完整。其中，無論是中央或地方輔導員，皆聘請現職中小學教師擔任，雖有減課等配套措施，但仍無法減少教師工作負擔，這影響教師擔任輔導員的意願。秦葆琦(2008)提到應從法制重建的方向努力，包括中央輔導團納入國家教育研究院組織，設置專職輔導員；以及縣市輔導團成爲正式編制，設置專職輔導員。上述議題在本研究中亦是重要探討重點，並納入座談會題綱，深入探究與討論。

另外，國內長期以來的教師專業成長面臨的困境如下：現有教師工作繁雜不利於進修成長、部分教師安於現狀並未進行專業成長進修、部分教師研習進修未符合教師實際需求、全國教師專業發展資源未能有效整合、教師進修未能結合教師專業發展、學校—地方教學輔導三級制缺乏法制化等問題(教育部，2010)。

六、教科用書

教育部於1995年6月公布「國民小學教科用書審查暫行作業程序」與「國民小學教科用書送審暫行注意事項」，組織各科教科書審查委員會，開始接受民間書商送審教科書。依據課程綱要，教科書開放由民間各出版業者編輯，並由審查機關審定通過後，由學校自行選用。而此「一綱多本」的理念與價值，在於課程決策權力的重新分配，使學校與教師能擁有教科書的選用權；且全面實施教科書檢定制度，能提升教科書品質，並採納多元意見，減少意識型態的滲入(歐用生，2003；藍順德，1999)。

九年一貫課程特別強調教師課程發展能力的增長，但在課程發展時間限制及需要完整課程架構的需求下，教師以教科書做爲主要課程文本的現象仍相當普遍，因此教科書品質以及在一綱多本的訴求下所產生之議題仍需注意。以下分兩部分進行說明：

(一) 教科書選用與品質問題

由於1999年，教育部修正國民教育法第八條之二規定：「國民小學及國民中學之教科圖書，由學校校務會議訂定辦法公開選用之。」

使學校與教師面臨如何評選教科書之問題，但學校選用時間不夠充裕、學校的課程實施方式不一致、評選作業的流程缺乏妥善規劃以及教師評選教科書的專業能力不足或過於草率，皆會導致校內教科書品質的下降（藍順德，2002），且審定本教科書雖越趨開放多元，但教科書內容仍有意識型態或性別刻板印象的再現，更因編輯人員與審查委員的專業知能、多元的價值與意識型態（黃政傑，2004；藍順德，2002），即由於課程規劃者、教科書編輯者以及審定者的角色不同，對於課綱轉化教科書的觀念不同，尤其是教科書編輯者各自解讀能力指標，設計教科書（張芬芬、陳麗華、楊國揚，2010），而影響教科書內容的決定與呈現（黃政傑，2004；藍順德，2002）。另外，各學習領域能力指標與重大議題是否確實融入與轉化，亦是影響教科書品質的重要因素。

（二）「一綱多本」產生的問題

在教科書開放審定之下，教科書出版者的成本提高，且出版者可能為賺取暴利，編寫教科書時刻意簡化，以便賺取參考書、評量講義及測驗卷的高額利潤，使教科書連帶價格更加升高（黃政傑，2004；歐用生，2003）。另外，在一綱多本的原則下，教科書出版業者依不同理念編輯教科書，加上分段能力指標的彈性，使學校在使用與選擇教科書時產生課程銜接問題；而教科書的市場機制更使教科書競爭更加激烈，在經費與市場競爭之下亦導致特定幾家教科書出版者壟斷市場之問題，產生另類的統編；且教科書業者為爭取市場占有率，大量贈送教具、輔助教學資料，並辦理研習說明，甚至贈送禮品、金錢或招待學校教師旅遊等不當行銷行為也是早先曾耳聞的問題之一；又教科書在形成一綱多本情形後，如何「學習一本，能通曉一綱」，以應付國中基本學力測驗，不僅是學校教師面對的課題，也易造成家長與學生長期的不安與疑慮（歐用生，2003；藍順德，2005）。因此，若是評量方式仍以紙筆測驗為主，並無加以改變，教科書原本開放的理想與目標不僅無法達成，更使課程改革受到嚴重阻礙。

七、學習成就的表現趨勢

九年一貫課程實施後的學生學習成就表現趨勢一直是各界討論的

重要議題之一，且新課程實施後，是否有助於縮小學生學習成就的社會階級差距，亦或有擴大差距之嫌，亦引起爭論。例如：紀惠英、林煥祥（2009）在其〈從 PISA 測驗結果看九年一貫課程成效與高中職學生成績的差異〉研究中，係配合 PISA 於 2006 年在臺灣的大規模實測，隨機抽取 60 所高中、高職，每校高一、高二學生各 20 名，總共 2,400 名（有效樣本 2,339 名），以檢驗九年一貫課程的實施成效。測驗結果顯示，九年一貫與非九年一貫課程之受教學生，在科學素養、數學素養和閱讀素養方面皆無顯著差異，亦即參與該研究的學生之中，接受「九年一貫課程」的高一學生，其平均受教育的時間，雖然比「非九年一貫課程」的高二學生短少一年，但高一學生在科學、數學和閱讀素養的表現卻與高二學生相當，因此，該研究認為，九年一貫課程可能導致學生學習成效下降的疑慮，並未反映在受測學生的測驗成績上。曾建銘、陳清溪（2009）的〈2007 年臺灣學生學習成就評量結果之分析〉則指出，2007 年度各年級學生在各科學習成就表現方面的分析結果，顯示北部、中部、與南部之間的差異不大，並且也不明顯，但都顯著地優於東部與離島地區。此外，黃繼仁、李新鄉、張哲彰（2009）在〈九年一貫課程的實施對語文學習影響之研究：以新舊課程架構下六年級學生寫作表現之比較為例〉研究中更指出「接受九年一貫課程架構的 93 學年度國小六年級學生的寫作表現，優於接受 82 年課程標準架構下的 92 學年度國小六年級學生。」但其研究結果亦顯示在不同課程架構下，家長社經地位、城鄉差異仍持續影響學生的寫作表現。因此，九年一貫課程實施後的學生學習成就表現趨勢以及與學生社會階級的關聯性仍有待仔細分析與探討。

「教育機會均等」一直是我國教育與課程改革所欲達成的教育理想之一，但隨著社會經濟與結構的發展，城市與鄉村的經濟與人力結構差距亦愈加擴大，連帶影響當地的學校教育與學生學習之品質。因此，學生學習成就的城鄉差距問題仍是現今九年一貫課程改革必須面對的重要挑戰之一。雖然政府自 1996 年開始編列預算擴大推動「教育優先區計畫」，並在 2004 年修訂「教育部推動教育優先區計畫」以解決上述城鄉教育差距的問題，實現「教育機會均等」的理想（甄曉蘭，

2005)。但社會的結構性問題仍存在，偏遠地區缺乏固定師資、文化資源亦不充足，使得學生仍無法獲得高品質的教育與課程。

甄曉蘭（2005）在其〈偏遠地區國民中學課程實踐生態與教育機會現況之實地調查研究〉中，即指出九年一貫課程改革雖著重與社區資源結合的學校本位課程發展，但就教育現實和課程生態條件來看，九年一貫課程的實施，更突顯偏遠地區學校因為文化弱勢產生的教育機會不均現象，亦擴大城鄉之間的教育品質與學生學習成效的差距；該研究亦提出偏遠地區的學校脈絡環境、人力環境（師生組成）、教育環境（課程規劃）及資源環境等層面，皆與都市學校呈現相當大的落差，這些層面亦是影響城鄉學習成效落差的原因。

而就學生學習成就而言，吳祥坤（2009）在其〈國中學生基本學力測驗城鄉差距成因之比較研究〉中，顯示臺北市國中與金門縣國中的學測成績有明顯差異，其指出的影響因素包括學生學習態度、家長參與程度以及班級教學品質等，其脈絡影響因素則為教育局政策缺乏改革力、知識文化刺激不足、家庭經濟弱勢與教育資源不夠豐富等。另外，黃怡雯（2008）〈偏遠地區國中學生基測成績之探究〉亦指出，我國在九年一貫課程實施後，因未顧及偏遠地區學生的需求，使國中基測成績呈現雙峰現象，並歸納影響偏遠國中學測成績的因素，包含交通不便、家庭社經背景、課程與教學、教師負擔與流動、師資與社會資源欠缺等。

在九年一貫課程中，英語學習是學生學習成就落差深受關注的科目。部分基層教師或學術研究顯示（周中天，2002；林俊傑，2004；姚淑仁，2005；鄭俊芬，2005），英語在九年一貫課程實施後，學生學習的城鄉差距並未縮小，而有逐漸擴大之勢。其中，城鄉之間的經濟與發展落差是一主因，大型都市因師資與教育資源充沛，因此，可將國小英語教學的年段向下延伸，且都市的家長亦能透過補習教育讓學生提早接觸英文，反觀偏遠地區的學校，由於家庭經濟因素，大部分只能從學校管道學習英文，但偏遠地區學校的英語師資缺乏，教師流動頻率亦高，使得學生學習品質受限，而無法跟上學校腳步的學生亦無能力接受補習，通常就此放棄英文，使得這樣的教育現況不斷地惡

性循環。

值得注意的是，上述研究並未深入探討九年一貫課程實施前後，學生學習成就落差的趨勢變化，因此，並不能直接將學生學習成就的城鄉差距或與社會階級的關聯性歸因為九年一貫課程的實施，或舉證認為九年一貫課程的實施增加了學生學習成就的城鄉或社會階級差距。故本研究從「臺灣學生學習成就評量資料庫」(TASA)進行 2006、2007 國小四、六年級學生於各學科表現分析，以說明九年一貫課程實施後學生學習成效之變化趨勢，並探討九年一貫課程實施後，學生社經地位對於其學習成就的影響現狀與程度，以作為後續政策發展之建議。

八、小結－待探究之重點

關於九年一貫課程實施的現況與問題，需要整體的政策評估，從各個層面深入分析與探討，並與實務面向相互反思與討論，才能有效解決九年一貫課程政策執行的困境與問題。在上述有關九年一貫課程的重要特色與待解決問題之分析下歸納相關探究重點，以利後續研究之分析與探討：

在能力本位教學部分，探究重點在於各學習領域能力指標是否能確切轉化於教科書或教師課程設計之中；在能力指標的基礎之下，是否應統一訂定各學習領域的內容要素，而此內容要素係具參考性或規範性等。

在課程統整部分，其探究重點在於課程統整的理念與概念是否被學校與現場教師確實理解與落實，例如：對於教師跨領域統整教學或分科教學的理念認同、實施情形加以了解。

在學校本位課程部分，其探究重點在於教師對於學校本位課程發展是否積極投入，例如：學校總體課程的規劃、特色課程的發展，並探討學校課程發展委員會與各學習領域課程小組的發展情況，以及學校彈性節數規劃與實施的問題。

在中央與地方課程權責部分，其探究重點在於中央與地方課程權

責的分配問題，例如：地方政府推行教科書共同選用辦法、增設額外課程或增減領域學習節數等問題，探討並釐清中央與地方權責的劃分，另外，縣市輔導團與地方輔導團的責任歸屬與資源、成效是否重複，亦是探究重點之一。

在教師專業成長部分，則探討歷經九年一貫課程全面實施以來的實務問題，對於教師專業成長需求再進行確認，以提供教師專業成長的建議與策略；另一方面，現行教師專業成長活動相當多元，教師在有限的時間下，會選擇哪些專業成長活動，其提供之成效與問題為何，亦是值得探討之處。

在教科用書部分，其探究重點，一是探討教科書在現行審定制度與學校選用程序之下的教科書品質問題，在審定開放的制度下，教科書品質是否確實提升；二是探討現階段學校、教師、教育行政人員、家長對政府開放民間編輯教科書政策的意見。

在學習成就的表現趨勢方面，茲從「臺灣學生學習成就評量資料庫」(TASA) 進行分析，以說明九年一貫課程實施後學生學習成就的變化趨勢，並探討在九年一貫課程實施後，學生家庭社經背景對學生學習成就之影響現況與程度。

第三章 研究方法

第一節 研究設計與實施

一、研究範圍

黃政傑（2000）曾將課程發展程序以圖示如下：

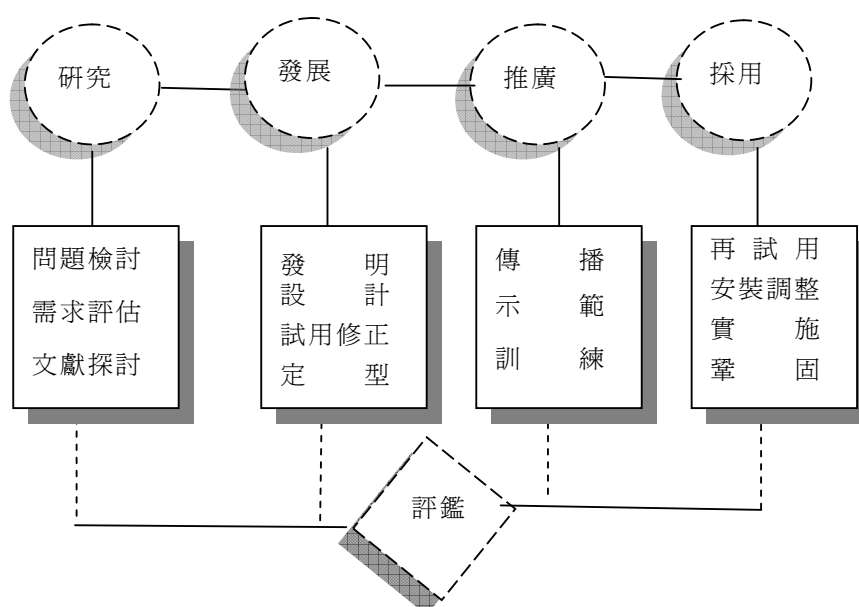


圖 3-1 課程發展程序圖

若從課程政策層面視之，上述程序包括問題設定與政策規畫（研究）、政策形成與政策採行（發展）、政策執行（推廣）及政策評估（採用、評鑑）等階段。本研究將從上述程序中的「評鑑」區位，進行本研究的「評估」，評估的對象則以九年一貫課程從 90 暫綱的草案公布及試辦、92 課綱的發布及 97 課綱的微調修訂為範疇，探討其研究、發展、推廣與採用等階段的主要政策內涵與運作機制。其次，九年一貫課程實質內涵包括總綱、各學習領域綱要及重大議題等部分，本研

究將聚焦以「總綱」內涵及其衍生的相關政策為主軸，如中央與地方的課程權責、能力本位教學、統整課程、學校本位課程、教師專業成長、教科用書品質、學習成就之趨勢與社經階級差距等，探討其政策現況、爭議及成效。

二、研究架構與流程

本研究之實施架構與流程如下：

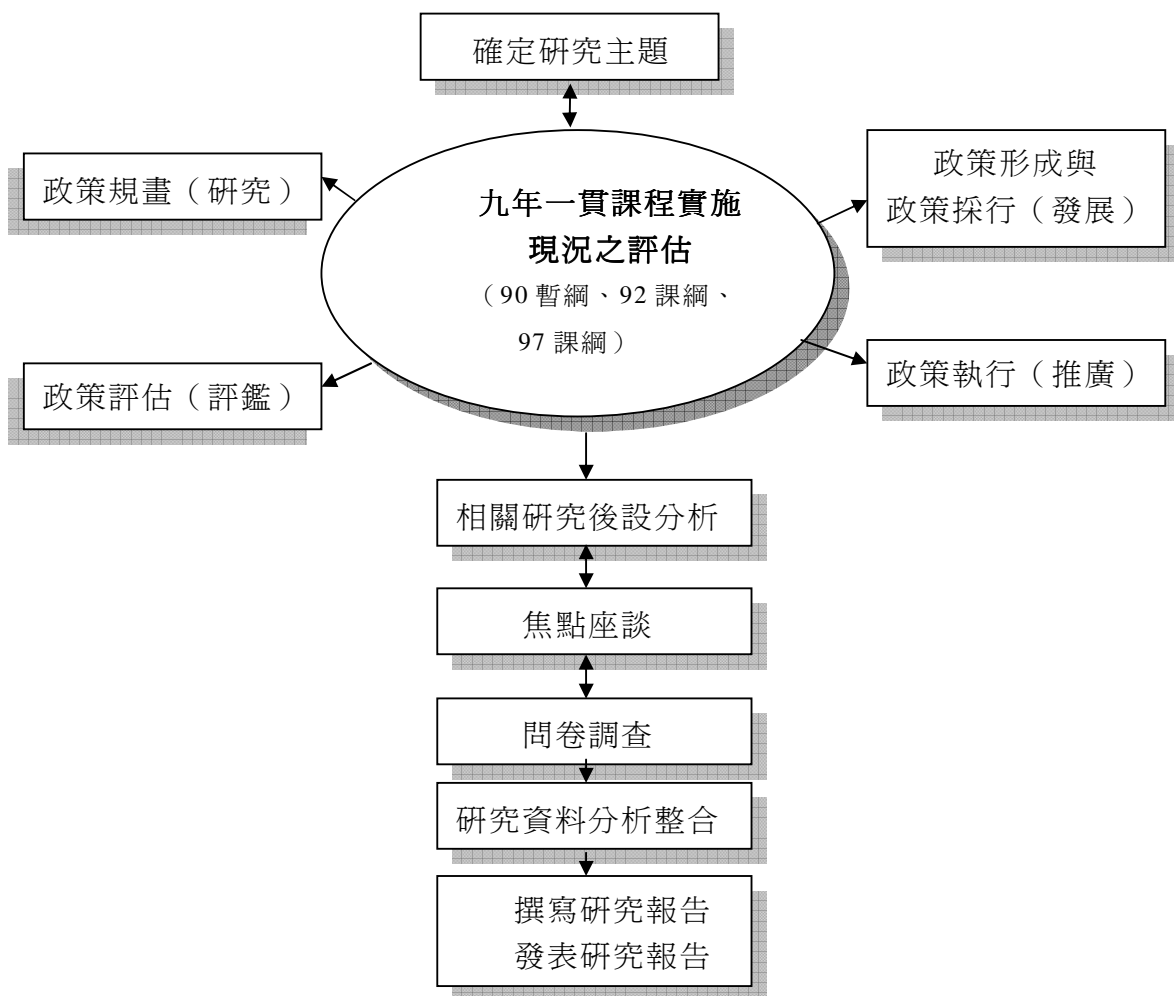


圖 3-2 研究流程圖

三、研究途徑與方法

黃政傑（2000）指出，課程評估必須結合科學和實用兩方面的規準；在「科學」規準上，評估必須具有效度、信度和客觀性，在「實用」規準上，必須關注關連性、重要性、公信力、時宜性、廣博性、廣布性及效率性。本研究將從下列四種研究途徑與方法切入，追求研究的可信賴性及實用性：

（一）後設分析

本研究聚焦以九年一貫課程「總綱」內涵及其衍生的政策為主軸，將從上述範疇中，以正式出版的相關專書、期刊論文為範疇（理論上，有學術價值的專案研究會尋求正式出版發表），進行相關研究的後設分析。後設分析將從問題設定與政策規畫（研究）、政策形成與政策採行（發展）、政策執行（推廣）及政策評估（評鑑）階段，探析其立論依據、政策目標、方案內涵、實施策略、遭遇困難及因應措施等。

（二）焦點座談

Guba and Lincoln（1989）強調教育評鑑已進入了第四代評鑑，強調方案相關利害關係人的參與。黃政傑、張嘉育（2008）認為採用利害關係人評鑑（stakeholder evaluation），具有促進結果的利用、提升規畫的周延性、尊重民主多元的價值、正視評估的政治性、強化利害關係人的主動性等價值。爰此，本研究根據研究目的和待答問題，擬訂焦點座談討論題綱如附錄一，於臺灣地區北、中、南、東四區計辦理五場次的座談會，包括 98 年 12 月 22 日及 99 年 4 月 19 日假國立臺北教育大學（北區）、98 年 1 月 6 日假國立東華大學美崙校區（東區）、99 年 3 月 4 日假國立臺中教育大學（中區）和 99 年 3 月 9 日假國立高雄師範大學（南區）之座談會。座談會邀請各該地區之教育及課程學者專家、教育行政機關代表、中小學教育人員、教師團體和家長團體之代表參與，就座談題綱提供意見。每場次座談後由研究助理紀錄與會者之意見、觀點，各場次紀錄如附錄二～六。

(三) 資料庫分析

為探討學生的九年一貫課程學習成效與社經背景差異，本研究運用國家教育研究院籌備處的「臺灣學生學習成就評量資料庫」(TASA)進行資料次級分析。TASA的資料有2005至2007年國中小學生的國語文、數學、社會、自然四科成績可做為指標。另外，本資料庫涵蓋學生的社經背景，可作為解釋九年一貫課程實施後，學生學習成效及社會階級差異的現況，但進行九年一貫課程與社會階級教育品質之間的歸因推論時，需嚴謹審慎為之。

(四) 問卷調查

1、問卷內容

本研究參考文獻初探的相關內涵以及第一場焦點座談會所獲結論，歸納出教育界人士所關切的九年一貫課程實施現況相關問題，編製「國民中小學九年一貫課程實施現況之調查研究」問卷(如附錄七)。問卷內容分為二大部分，第一部分調查受訪者的基本資料及所服務縣市的課程措施現況；第二部分調查受訪者對於課綱的理念、特色、組織運作與配套措施等意見。

2、調查對象及抽樣方法

本研究以臺灣地區(含金馬地區)公立國民中、小學校長、教務主任及教師為研究之母群體，依據教育部(2009)於網站公佈之「國民中小學概況統計」顯示臺灣地區(含金馬地區)公立國小共有2,617所，教師人數98,634人，公立國中共有722所，教師人數51,145人。

因學校及教師數量眾多，無法做普遍性調查，本研究抽樣方式如下：

(1)臺東、花蓮以及澎湖、金門、連江縣3個外島縣和基隆市、新竹市、臺中市、嘉義市、臺南市5個省轄市，每縣市抽取國中1校、國小2校，計國中10校、國小20校。其中國中每校9份問卷，由校長、教務主任和七大學習領域教師各填寫1份，計90份；國小每校7份問卷，校長和教務主任各填寫1份，低、中、高年級導師各一份，

科任教師 2 份，計 140 份。

(2)臺北市、高雄市、臺北縣、宜蘭縣、桃園縣、新竹縣、苗栗縣、臺中縣、彰化縣、南投縣、雲林縣、嘉義縣、臺南縣、高雄縣、屏東縣等 15 縣市國中抽取 2 校，國小抽取 6 校。其中國中每校 9 份問卷，由校長、教務主任和七大學習領域教師各填寫 1 份，計 270 份（2 校 x 15 縣市 x 9 份）；國小每校 7 份問卷，校長和教務主任各填寫 1 份，低、中、高年級導師各 1 份，科任教師 2 份，計 630 份（6 校 x 15 縣市 x 7 份）

各縣市樣本由研究助理以隨機方式從縣市學校名單中抽取；各校教師則委請各校校長採取便利抽樣，依所需樣本數發放問卷施測，共計抽取 1130 個樣本數（詳見表 3-1）。抽樣學校確定後，調查問卷於民國 99 年 1 月 8 日以郵寄方式函請各校校長協助填寫以及轉請教務主任和相關教師填寫（詳如附錄八~九）。

表 3-1 各縣市取樣學校及人數統計表

縣市別	國中		國小	
	學校總 抽樣數	教師總 抽樣數	學校總 抽樣數	教師總 抽樣數
花蓮縣	1	9	2	14
臺東縣	1	9	2	14
澎湖縣	1	9	2	14
金門縣	1	9	2	14
連江縣	1	9	2	14
基隆市	1	9	2	14
新竹市	1	9	2	14
臺中市	1	9	2	14
嘉義市	1	9	2	14
臺南市	1	9	2	14
臺北市	2	18	6	42
高雄市	2	18	6	42
臺北縣	2	18	6	42
宜蘭縣	2	18	6	42
桃園縣	2	18	6	42
新竹縣	2	18	6	42
苗栗縣	2	18	6	42
臺中縣	2	18	6	42
彰化縣	2	18	6	42
南投縣	2	18	6	42
雲林縣	2	18	6	42
嘉義縣	2	18	6	42
臺南縣	2	18	6	42
高雄縣	2	18	6	42
屏東縣	2	18	6	42
小計	40	360	110	770
總計	抽樣學校 150 所，抽樣教師 1130 位			

(五) 研究倫理

本研究計畫參考黃政傑（2000）的評鑑倫理，務求做到：

1. 確保政策評估有關人士均受到公正對待。
2. 蒐集的資料都是政策評估所必要的。
3. 避免自身利益影響政策評估的進行。
4. 受評者有權不回答其認為受到冒犯的問題。
5. 對資料來源及受訪者加以保密。
6. 評估過程避免傷害研究協作的個人或團體。
7. 研究及發表應符合學術規範。

第二節 資料分析

一、座談會資料分析

本研究對座談會意見之分析，採下列方式辦理。首先，進行座談會紀錄資料之編碼，依與會者之身分別、參加場次和發言序予以編碼，編碼方式和編碼結果如表 3-2 和表 3-3。其次，進行意見歸類。本研究以討論題綱之主題內容為第一層分類之參照架構，亦即，將與會者之意見視其性質，逐一分別歸類至適當的題綱下；接著，以身分別進行第二層的分類，亦即將同類身分者之意見歸在一起；然後，以意見之傾向進行第三層分類，也就是將傾向於贊成或反對的意見，歸在同一類以利分析。最後，進行意見的歸納和整合，將各類別身分人員對各題綱的贊成或反對意見予以歸納，整合出共通性觀點或互異的意見，以形成研究發現與結論。

表 3-2 座談會資料編碼說明表

資料類別（依單位）	符號	說明
教育行政機關代表	A	英文字母「A,F,P,S」表座談發言人所屬職稱。
家長團體	F	
學者專家	P	第一位數字表座談會場次。
中小學教育人員	S	第二位數字表座談會資料順序編號。
教師團體	T	舉例：A-1-2，表第一場，發言人是機關代表，座談會編號 2。

表 3-3 座談會資料編碼對照表

場次	一	二	三	四	五
區域	北區	東區	中區	南區	北區
教育行政 機關代表	A-1-8	A-2-9	A-3-7	A-4-5	A-5-7
	A-1-9		A-3-8	A-4-6	A-5-8
家長團體	F-1-3	F-2-7	A-3-9	F-4-8	無
	F-1-7				
學者專家	P-1-1 P-1-5	P-2-1 P-2-3	P-3-1	P-4-3 P-4-4	P-5-3 P-5-4
			P-3-2		
			P-3-3		
			P-3-4		
中小學 教育人員	S-1-2	S-2-4	S-4-1 S-4-2	S-5-1 S-5-2 S-5-5 S-5-6	
	S-1-4	S-2-5			
	S-1-6	S-2-6			
教師團體	無	無	T-3-5 S-3-6 F-3-10	T-4-7 T-4-9	無

二、問卷之資料分析

本研究自 99 年 1 月 8 日共發出 1130 份調查問卷，迄 99 年 2 月 28 日合計回收 746 份問卷，回收率為 66%，經刪除完全未填答以及本研究所定義之無效問卷包含基本資料未填答或有任一大題未作答，合計刪除 61 份廢卷，有效問卷為 685 份，有效問卷率為 92%。

有關問卷調查所獲資料的統計分析方法，本研究採用社會科學研究常用的統計軟體 SPSS 對所回收的 685 份有效問卷以次數分配表進行次數、百分比分析，以了解全國國民中小學現場教學人員對九年一貫課程實施現況之意見。

三、TASA 資料庫分析

本研究於 99 年 4 月 22 日收到臺灣學生學習成就評量資料庫所提供的資料後，遂依本研究目的進行有關臺灣學生學習成就評量之統計分析。其中，本研究對於 TASA 各年度國小四、六年級學生於各學科成就表現之估計，是依照 TASA 所採用的三參數對數型模式，利用 Bilog-MG 軟體進行學生能力值的估計，接續，再經轉換為平均數 250、標準差 50 下的結果。如此，研究則能求得每位學生於各學科表現的量尺分數，進而，研究者再採用描述統計(平均數、標準差)，以進行學生學科成就平均數的描述，並利用獨立樣本 t 考驗(independent t-test)檢定不同年度學生平均數表現的顯著差異情形；另一方面，研究者是採用 SPSS 軟體，進行主成份分析，以抽取 TASA 學生回答父母親教育程度所得之第一主成分分數，作為家庭社經地位的表徵，進而，利用迴歸分析進行家庭社經地位對於學生學科成就影響力的分析。

第四章 研究結果與討論

第一節 座談會結果與討論

本研究根據研究目的與問題，規劃欲蒐集與分析之第一手實證資料有兩類：其一乃設計問卷以調查國民中小學現場行政人員和教師之意見；另一部分乃規畫於全國各區辦理五場次分區座談會，邀請各該區專家學者、國民中小學教育人員、教師團體和家長團體之代表參與座談，提供意見。座談會部分已於 98 年 12 月 22 日及 99 年 4 月 19 日假國立臺北教育大學、99 年 1 月 6 日假國立東華大學、99 年 3 月 4 日假國立臺中教育大學，以及 99 年 3 月 9 日假國立高雄師範大學，分別辦理北區 2 場、東區、中區、南區各一場座談會。座談會之分析報告，係就五場分區座談會所獲得之與會者意見進行分析，提出下列研究發現及討論：

一、課程綱要應否提供一定比例學習節數，供縣市政府規劃與實施縣市特色課程？若贊成，縣市特色課程應否規定其不能與七大學習領域和重大議題等國家層級課程內涵重覆？

(一) 學者專家

1、贊成此議題者：

有些學者專家認為九年一貫的精神要能與學校所在地區能夠結合，因此，贊成課程綱要中提供一定學習節數供縣市發展與實施縣市特色課程 (P-5-3, P-1-1)。此外，贊成之學者專家亦對縣市政府規劃特色課程提出下列幾點建議：

(1) 專業導向：

甲、各縣（市）教育委員會要扮演好教育本質團體的角色，縣市對學校課程的關係，應是由行政本位轉向專業研究的本位 (P-1-1, P-4-3)。

乙、發展一套屬於該縣市的鄉土教材，老師可自由選擇是否使用

(P-4-3)。

丙、專業人員的調度：對於縣市的觀察是課程督學的是最多做兩年，多數做一年。另外，因各縣市政府教育局處人力不足，即使請學校提供教師協助，學校也可能不願意配合 (P-4-4)。

丁、若縣市有課程理念提出想法，應該整體考量國定課程與特色課程如何統整，這部分應該是縣市政府自行規劃 (P-3-4)。

(2) 內容選擇：與國家的重大議題有所區分，較能突顯縣市課程的特色 (P-4-4)。應與學科內容不同，例如：補充課本外之內容，對於這個地區的歷史、文化等等，特別在社會領域上強化學習 (P-1-1)。

(3) 時間編排：在國定之外再外加，這樣的方式比較方便 (P-3-2)。考量總綱分配的時間，校本課程、縣市課程都需要分配時間，但必須先思考時間從何而來 (P-5-3)。

2、不贊成此議題者：

另有些學者專家不贊成此議題，其意見歸納如下幾點：

(1) 特色課程應回歸學校：特色課程應是著重學校本位；學校在彈性課程中就有部分可反映地區特色 (P-1-5, P-3-3)。

(2) 影響現有學習時數，加重學生負擔：排擠到現有的課程時數 (P-5-4)，或者硬將特色加入原有課程中，導致學習時數增加 (P-1-5)。

(3) 擴大城鄉差異：縣市在排特色課程時很可能會發展不一樣 (P-5-4)。差異性不斷被強調，誰有權去發聲，大概都是在政經比較有影響力的地區，須思考到國民基礎教育重點在於是一種均等 (P-3-3)。

(4) 流於升學的加課時數：如同開放彈性時數給學校般，是否真的能落實特色課程令人存疑，特別在國中階段，彈性課程多為升學科目挪用 (P-2-2)。

從上可知，學者專家對此的看法頗為分歧，贊成與反對之比例約略相當。

(二) 教育行政機關代表

1、贊成此議題者：

少部分的教育行政機關出席代表，持贊成意見。

(1) 其理由為學校課程計畫內容應放入特色課程安排，但是卻遭遇以下困境 (A-5-8)：

甲、特色課程實施大多利用彈性時間，但彈性時間又安排許多重大議題或學校行事節數，因此壓縮執行特色課程時間。

乙、有些學校特色是強調知識學習，強化學生具有基本能力，但檢視現行領域已無法增加節數來強化。

(2) 贊成者另對縣市政府規劃特色課程提出如下看法：

甲、縣市特色課程內容應可與七大學習領域和重大議題等國家層級課程內涵重覆，因絕大部分課程內容與七大學習領域及重大議題有所關聯，且此可強化既有課程的效果。(A-1-8, A-4-5, A-5-8)

乙、各課程內涵中社會領域、鄉土語言可能比較容易融入七大學習領域中 (A-4-5)。

2、不贊成此議題者，其理由說明如下：

(1) 增加一定比例的節數，恐怕會影響正常課程的節數 (A-3-7)；現行規定已有學校本位課程與鄉土教材，已能突顯地方特色；有部分鄉土課程內容對自己的在地文化已有深入的介紹，縣市特色課程的必要性需再思考 (A-3-8, A-3-9)。

(2) 各縣市資源不一，恐擴大不同縣市間和城鄉間在教育成效之差距，導致學生提早面對挫敗感 (A-3-8)，

(3) 擔心因升學主義掛帥，導致特色課程又成為學科導向 (A-3-9)。

(4) 縣市特色課程能和學校本位課程來做結合是最好的方式，透過校長或老師們，在適當的課程或者共同時間來加強 (A-3-7, A-4-6)。

從上述觀之，大部分出席之教育行政機關代表對此議題傾向持不

贊成的意見。論者也許判斷各地教育行政機關代表會傾向於主張課綱中應提供一定比例節數供縣市發展其特色課程，然就上述座談結果觀之，反而有大部分的地方教育行政機關代表對此持不贊成之看法。

（三）教師團體

1、各場次出席的教師團體代表，對此均是持不贊成意見，其理由說明如下：

（1）國民教育講求公平：不論是縣市為本位或國家為本位都會造成城鄉落差（T-4-7）。

（2）回歸學校本位：部分縣市首長的教育政策是以政治為考量，應該還是要考量學校的地域性、教育的穩定性（T-4-7）。

（3）尊重教師專業：老師是自己可以作決定，若課程、教科書有不足的地方，可透過親師合作的過程，帶領學生認識周遭，以現有的方式融入（T-4-9）。

（4）對縣市政府的人力資源存疑：地方政府教育行政人力不足的情況下，是不是有妥善規劃市特色課程的能力是令人存疑的（T-4-9）。

（四）中小學教育人員

1、贊成此議題者，其理由及建議說明如下：

（1）贊成實施縣市特色課程，可採用聯盟形式，並非鄰近的學校就不能有一樣的特色（S-1-4）。

（2）縣市特色課程與七大學習領域和重大議題等國家層級內涵可重覆，不應該硬性規定需與之區隔（S-1-4，S-5-6）。

2、不贊成此議題者，其理由說明如下：

（1）易衍生政府與縣市特色議題無限上綱，此外，縣市特色與政治工作者之選舉承諾難以區分，是特色還是霓虹燈（S-1-2）。

（2）學習節數不夠用，排擠七大領域和重大議題的時間（S-2-5，S-4-1），甚至會阻礙各校特色課程的發展（S-5-2）。

(3) 若要實施縣市特色課程僅能作為鄉土教材或、補充教材用(S-4-1)。

(4) 回歸學校為本位，不必再規定縣市擁有彈性課程時間權力，因縣市未必有一群課程專家可以幫學校規劃特色課程(S-2-8, S-3-6)。

(5) 國中目前因為還存在升學壓力所以不適合這樣做，國小則可以，因為沒有升學壓力(S-5-2)。

從上述觀之，有較多的中小學教育人員不贊成此議題，僅有較少的教育人員支持。

(五) 家長團體

1、家長團體對此議題之看法頗不一致，贊成與反對者各約占一半。

贊成此議題者，其看法說明如下：

(1) 縣市政府規劃特色課程比例需要有一定的準則，所以希望可提供一定的比例(F-3-10)。

(2) 特色課程為達到有本土觀才能衍生國際觀的手段之一，惟尚需要中央層級對於某些範圍內，例如自己的城市、社區歷史上做些規範，才不會造成城鄉差距(F-4-8)。

2、不贊成此議題者，其理由說明如下：

(1) 回歸教師專業，特色課程的課程設計以及教材編纂能給予老師很大的發揮空間(F-1-3)。

(2) 壓縮或增加其他學習領域時數，可能造成紛爭不斷(F-1-7)。

(六) 小結

對此議題，不同身分之與會者所持看法略有不同。其中，專家學者、家長團體內部的看法較分歧，支持與反對的比例頗相當。而其他三種身分之與會者，包括教育行政機關代表、教師團體和中小學教育人員皆傾向於持不贊成的意見。整體而言，較多與會者傾向不贊成於課綱中提一定節數比例供縣市發展與實施特色課程。其不贊成的理由

主要為：首先，擔心縣市長因選舉更迭，或為實踐選舉政見而未做長遠規劃，而影響到縣市特色課程的穩定性；又擔心各縣市資源不一，課程發展的專業能力紛歧，恐擴大城鄉差距；其次，有加重學生學習負擔之嫌，除了排擠到現有的課程時數，更可能造成硬將特色加入原有課程中，導致學習時數增加。最後，主張特色課程應回歸學校本位，尊重教師專業，學校層級才是規劃特色課程的較適合機構。

惟亦有若干與會者贊成提供一定比例的學習節數（或學習時間）供縣市政府規劃與實施縣市的特色課程。持贊成者對於是否與七大學習領域和重大議題等國家層級課程內涵重覆，兩方意見均有之，有的主張應與國家的領域課程和重大議題有所區分，此較能突顯縣市課程的特色，或者可以提升課外知識的方式呈現，例如：地方史、地方文化等的提供；不過，贊成者中多數傾向勿需硬性規範其內容需與既有七大學習領域做區隔，因絕大部分課程內容皆與七大領域及重大議題有關，可達到強化既有課程之效果。

二、課程綱要應否增列縣市政府得在一定比例範圍內，調整各學習領域學習節數或學習時間的權力？

（一）學者專家

大多數與會學者是傾向不贊成課程綱要增列縣市政府有權力在一定比例範圍內調整各學習領域學習節數或學習時間，大都認為應是由學校裁量時數。惟有少部分學者贊成。

1、贊成此議題者，其看法說明如下：

（1）贊成由縣市政府在課綱要規範比例範圍內調整，但要考量總量問題（P-1-1）。

（2）不同年級的學科領域有不同學習需要，需有比較大的彈性節數設計（P-1-1）。

2、大部分學者不贊成此議題，其理由說明如下：

（1）國中階段，易變相成為考試節數，學生的情意教育就會被忽略，學生的權益會受損（P-2-2）。

(2) 應是由學校裁量。由國家訂定的有領域學習節數與彈性學習節數，而學校本身有權力來彈性調整各校節數與學習時間，並以學校為單位與縣市政府協調即可 (P-1-5, P-3-1, P-3-2, P-3-4, P-4-4, P-5-4)。

(3) 應是加強學校老師專業診斷的能力，能依學生所需善用彈性學習節數課程 (P-4-3)。

(二) 教育行政機關代表

1、出席之教育行政機關代表對此議題之看法頗紛歧。

贊成此議題者，其理由說明如下：

(1) 縣市內城鄉落差大，需統一由縣市政府規定，若要開放就將比例調高，就要讓範圍擴大，否則沒有意義 (A-4-5)。

(2) 目前課綱之領域學習節數的彈性不足，能調整之範圍極有限 (A-5-8)。

2、不贊成此議題者，其看法說明如下：

(1)、對於公平性的質疑：由縣市調整可能會造成區域性的不平衡及其他縣市家長的恐慌，應該是由中央（教育部）統一調整 (A-1-9)。

(2) 學校本位，教師專業為考量：九年一貫的精神就是學校本位課程，既然我們已授權課發會依照課程綱要去做課程調整，就應尊重教師的專業，而且學生的學習本不應該侷限在課堂上 (A-4-6)。

(三) 教師團體

教師團體與會者，均是持不贊成意見，認為應以學校為本位，尊重教師專業，其理由說明如下：

1、開放縣市對於課程有一定比例的彈性雖並不違背九年一貫課程的宗旨，但過去的權力下放的結果，在縣市之間卻變成是政治問題，而非教育專業考量 (T-3-5)。

2、教學現場的老師最瞭解教學的情況，應是各校的課發會有權力調整

各學習領域學習節數或學習時間量 (T-4-9)。

3、每個縣市內有城鄉差距，應以學校為本位 (T-4-7)。

(四) 中小學教育人員

較少的中小學教育人員代表持贊成意見，大部分持不贊成態度。

1、贊成此議題者，其理由說明如下：

贊成此議題的中小學教師，認為有其必要性，惟教師指出，還需兼顧尊重學習者的需求以及前提是縣市政府要有完整的配套和作法，然後由教育部核備 (S-5-5, S-5-6)。

2、不贊成此議題者，其看法說明如下：

(1) 應由中央教育部統一訂定或修正，賦與各領域或是學科每周明確的學習節數或學習時間量，以避免縣市間不必要的困擾 (S-5-2)。

(2) 因為師資人力的因素，使得國中階段課程結構很難做調整 (S-2-6)。

(3) 應授與學校層級而非縣市之彈性，以便因地制宜，符合學校需要 (S-1-6, S-2-5)。

(4) 其他建議：教學實務之所需，建議將學習節數配置的百分比放寬為 10%-16%或授權學校四捨五入的彈性，例如：3.75 節可取 4 節，在自然與生活科技領域更顯重要，4 節排成 2+2 節，較方便實驗操作 (S-2-5)。

(五) 家長團體

家長團體僅一人針對此議題提出看法，其立場是贊成此議題；並認為縣市政府的比例應該增加到 20%以上。因為其認為老師有趕課的現象，而這也許是學習的時間太少之故，乃認為或許因此也可以杜絕補習班之增加 (F-4-8)。

(六) 小結

除教育行政機關代表對此議題之看法較分歧外，其餘各身分之與

會者大部分對此議題持不贊同的立場。主要理由包括：

- 1、教學時數裁量權應在學校層級，回歸教師專業；因教師最瞭解教學的情況，應由各校的課發會有權力調整各學習領域學習節數或學習時間量，以便因地制宜，符合學校實際教學之需。
- 2、國中階段因受升學導向之影響，若由縣市政府依法得調整各學習領域授課節數，可能產生考試領域的節數過度增加，而非考試領域將被忽略而產生不均衡現象，將不利於全人教育的發展。
- 3、有教師團體代表直接指出，此恐演變為各縣市政黨與聲譽競爭的問題，而非教育專業上之考量。
- 4、由於各縣市教育資源比例不均，此舉恐將加大縣市之間的差距而引起家長恐慌；而且，對那些自他縣市轉學的學生而言，此會造成較大的學習銜接困難。

不過，亦有少數對此議題表示贊同的與會者，有位中小學教師代表認為有其必要性，但前提是縣市政府要有完整的配套和作法，然後由教育部核備，另有位學者則指出最好是由具實質功能的縣市教育審議委員會做決定。

三、除以學校作為教科書選用的主體單位外，是否贊成亦可由縣市政府為主體規劃全縣市、全鄉鎮市區，或數校聯合的教科書聯合選用工作？

(一) 學者專家

學者專家對此議題的看法不太一致。贊同此議題的學者，其看法說明如後：有學者提出以學校為選用主體，這些年下來，由於有從眾現象致其實已犧牲掉一些地區比較小型學校的權力。故認為若改採此議題的作法，應可化解此一困境（P-3-3）。有的學者認為以縣為範圍可能太大，或可改採以鄉鎮，或以區為單位，聯合多個地區來處理（P-3-1，P-3-3），或是建議採選用區的概念，像生活圈的概念來選取教科書（P-3-2），或以縣市政府為主體規劃辦理數校聯合的教科書聯合選用工作（P-1-5，P-4-4）。

不贊同此議題的學者，均認為選用教科書在學理上應是教師持專業判斷學生之需求，並依年級和領域為考量，所以學校層級應為選用單位較恰當（P-1-1，P-3-4，P-4-3）。

（二）教育行政機關代表

有教育行政機關代表指出教科書的聯合選用其實反映了一種社會現象，是為了解家長的疑慮，讓家長安心的施政措施（A-1-9）。綜合各機關代表意見，大部分傾向對此議題持不贊同的立場，認為縣市政府是扮演建議與協助的機制。例如：縣市訂定優先順序供各校參考，最後選用權是在學校層級（A-3-7，A-3-9），又如，縣市政府可在學校選書的程序上、技術支援上給予一些協助（A-4-5）。

（三）教師團體

教師團體傾向於主張教科書的選擇主體應該是學校，依學校自身的情況而考量，其或可委託縣市選書或是數校聯合選書，但不是由縣市來選書給學校（T-4-7，T-4-9）。亦有與會代表指出，一個國家應有自己的國編本，其有存在的必要，其在性質上可屬主體課綱式的教材，供教師依學生需求自行選用（T-4-9）。

（四）中小學教育人員

1、中小學教育人員對此議題的看法相當不一致。贊成此議題者，其看法如下：

有與會代表指出，教科書選用回到學校主體後，在教育現場出現一些隱憂，例如：部分老師自九年一貫開始後所用的教科書都是同一本，在學校層級的審查意義已經失效了（S-2-8）。此有與會者表示可接受「教科書政策」在對於學生的學習效應是正面提升、尊重教師專業等前提下，於選書技術上做調整（S-1-2，S-3-6）；改以聯合方式，是集眾人的智慧來選教科書，對學生應是受益無窮，此舉並不會降低教師的專業能力（S-4-2）。亦有與會者建議教育部或教育研究院應該評估市面上的教科書，應選出列出審查優良的教科書名單的供大家參考（S-4-1）。

2、不贊同此議題之中小學教育人員亦不少，其意見如下：

認為教科書的選用是教師應具備的專業(S-1-4, S-1-6, S-2-5)，以學校為選書主體，是對各領域老師增能的一種方式，書商也應能配合老師的需求(S-2-6, S-5-6)。亦有與會代表指出，若選書主體改為縣市政府的話，必須擔心利益或縣市首長受到壓力的問題，或為便利共同命題、統一考試以便作為控制教育品質之用而統一由全縣市教科書版本；意即，主張宜維持國民教育法規定，由學校層級擁有教科書選用權。

(五) 家長團體

家長團體對此議題多傾向不贊同的立場，認為教科書選用一事，應是教學者依學習者之所需來決定(F-1-7, F-2-7, F-4-8)。其亦指出，若課程發展完備，教師依照課綱中所訂之學習目標，應可進行教材教案之編寫，教科書只供參考用，自然無哪一單位選用的問題；家長亦表示審訂出來的課本都是可以接受的，若現時課綱非如此完備，選用教科書不該由學校以外的單位來執行(F-1-7, F-4-8)。

(六) 小結

學者專家、中小學教育人員對此議題之看法頗分歧，支持或不贊成之比例頗相當；而教育行政機關、教師團體和家長團體三種身分之與會者，較傾向不贊成此議題。亦即，整體而言較多與會者是持不贊同的立場。其主要認為教科書的選擇主體應該是學校層級，縣市政府應是扮演建議與協助的機制，由教學者基於其專業知識和對學習者需求之瞭解而選擇教科書是最適當的途徑；不過，學校方面亦可依自身的情況考量而委託縣市選書或是數校聯合選書。其理由除尊重教師的專業外，亦對縣市政府為教科書選用主體充滿疑慮，擔心縣市政府因利益或壓力因素而忽略教育專業，或為便利共同命題、統一考試以便作為控制教育品質之用，而統一由全縣市教科書版本。

不過，亦有不少與會者支持得由縣市政府為主體規畫數校聯合選用教科書的做法，且建議可彈性調整做法，若縣市為主體範圍太大，或可改採以鄉鎮、生活圈，或以區為單位，或聯合數校來處理。在基

層教師方面，尚能接受「教科書政策」在正面提升學生之學習成效、尊重教師專業等前提下，得在選書技術上做調整的做法。亦有與會者提出，教育部或教育研究院應該評估市面上的教科書，應評選列出審查優良的教科書名單供大家參考之建議。

四、現階段最應承擔起對學校的教學輔導責任者係各學習領域的中央輔導或縣市教學輔導團？

(一) 學者專家

學者意見頗一致，多表示真正需要承擔起對學校層級提供協助、輔導、諮詢者，應是縣市輔導團(P-1-1, P-1-5, P-3-1, P-3-3, P-3-4, P-4-4)。中央輔導團應是站在比較方向性的指導，認為縣市輔導團對各縣市學校的需求狀況是最了解的，所以第一線輔導責任應由縣市輔導團承擔(P-1-1, P-3-1, P-3-3)。

亦有多位學者提到應重視的是如何提升中央和縣(市)輔導團的功能(P-1-1, P-5-4)。目前法制上對輔導團的定位非常不明確，包括各相關配套，認為如果能將輔導團團員做適當的定位，進行分工各司其職，讓輔導團團員可專心、專職進入學校現場對學校教師提供包括示範教學、意見交流與諮詢服務等輔導，才能達到實質之效果(P-3-3, P-4-4)。

因此，多數學者均認為輔導團的人員編制需要法制化的定位，讓更多優秀稱職的老師願意投入輔導團的行列。另有學者建議各縣市的輔導團可能要選適合的校長來擔任總召，來推動業務(P-2-2)，且中央或是縣市輔導團均須建立一個全國性的輔導網絡，也可以和師資培育機構合作，加強職前師資的培訓(P-4-3)。

(二) 教育行政機關代表

與會代表意見均一致，認為縣市輔導團和中央輔導團應分工合作、各司其職；主張學校教學輔導主要是交給縣市輔導團負責，中央輔導團以研發與接受地方縣市輔導團的諮詢為主，並應能針對各縣市輔導團的優缺點進行改進之諮議(A-1-9, A-3-9, A-4-5, A-4-6, A-4-6)。

關於縣市輔導團的運作的部分，與會代表提出幾項建議，歸納如下（A-2-9，A-3-8，A-5-8，A-5-7）：其一，輔導團應該法制化，讓輔導團老師的權利、義務能夠得到保障，其二，提供各式實質輔導途徑以供學校運用，例如：輔導員能以長期駐點輔導的方式切入學校的文化和脈絡，與教師建立準同儕關係，並參與學校本位課程協作。最後，建議教育部對縣市層級輔導團之定位，應更清晰並廣為宣導。

（三）教師團體

與會代表傾向於強調應是要讓輔導團的績效推廣至基層，而非是哪一部分由誰主導；並認為在人力等各方面明顯的不足，無法立即滿足教學現場老師的需求，是輔導團無法受到肯定的原因（T-4-7，T-4-9）。另外，亦建議輔導團除到各學校進行教學輔導外，更應展現多些具體的成果，例如：編撰教材供現場教師參考（T-4-9）。

（四）中小學教育人員

與會代表之看法較為分歧。有與會代表質疑輔導團的必要性，並提出兩點建議：其一，為能確實提升各領域教師之教學，可把這部分之經費以分批調訓之方式，讓每位教師在各自教學領域任教一段時間後，能有機會參加與輔團員同品質之專業成長課程（S-1-2）。其二，中央（教育部）可成立類似學科中心的組織，建立一個良好的課程發展諮詢中心樞紐；此外，在各縣市政府也應成立諮詢中心，結合實務界的力量（S-5-1）。

多數與會代表仍傾向認同輔導團在協助現場教師的教學有其必要性及重要性。基本上，認為中央與縣市應各司其職，主張實際的教學輔導還是以縣市輔導團為主，中央團則是扮演政策上的決策或課程研發的角色（S-5-2，S-2-8，S-4-2）。

針對輔導團的運作方式而言，多數與會者建議縣市輔導團應加強協助老師教學能力的方式，多示範一些好的、多元化的教學方法、或是可以用學校的素材、環境演示給教師觀摩，因此，主張輔導團的團員應具有教學演示與教學輔導功能（S-1-4，S-1-6），或是可以比照高雄縣（市）有專職的輔導員，如此輔導團才能發揮比較大的功能

(S-2-6)。另有與會者指出，中央輔導團並非是視導的角色，其關鍵角色在於傳承中央的重大的政策、或是教授所研發的創新教學、教法，並應能和縣市輔導團對話(S-1-4, S-4-2)。

此外，與會代表傳達了不少實務界的聲音，相關建議說明如後：

1、多數人建議將輔導團法制化，能讓縣市輔導團員有比較充裕的時間發揮其專業，以及教育部要去考量如何讓更多優秀的老師願意投入輔導團，並能給輔導員更多的空間，甚至在選用人材上也應選用這領域的專任、專家為主(S-2-8, S-3-6, S-5-6, S-4-2)

2、各輔導團間到各學校輔導成效不一，應思考如何弭平差距(S-1-6)。

3、未來全面發展教師專業發展評鑑之後，可培育各學習領域輔導教師做為縣市與中央輔導團員，如此則進行教學輔導工作較能落實(S-2-5)。

(五) 家長團體

與會代表均認為中央及縣市輔導團應有責任提供教師應有的專業成長協助(F-1-3, F-1-7, F-3-10, F-4-8)。在權責的劃分上，有的認為各有應承擔的責任，而非要找出誰最應承擔(F-1-7)，有的則贊同縣市層級就要由縣市承擔，並表示由中央來承擔是很不合理(F-4-8)。亦有與會代表建議應規劃專任的輔導員，除了讓輔導員全心投入輔導團工作外，對於家長與教師的權益也不會受影響，使其專職專用(F-4-8)。

(六) 小結

對此議題，大部分與會者看法頗為一致。主要意見認為中央輔導團及縣市輔導團皆可對學校課程實施以及教師教學發揮正向協助之功能，而兩者應該彼此分工，各司其職，前者主要負責研發以及傳達全國性教育政策，並能與縣市輔導團互動對話，發揮對其提供諮詢與協助之功能；縣市輔導團則應承擔起輔導第一線教學現場之責任，應提供學校層級的協助與輔導。

為使縣市輔導團能發揮實質輔導之功能，傾向認為應持續培養優

秀稱職的在職領域專長教師成爲輔導團團員，但因目前有許多輔導團團員兼辦過多行政工作，或是學校授課因素等等，致無法全心投入輔導團工作。因此，建議政府將輔導團法制化，讓各縣市輔導團團員能投入教材研究，並能專職進入學校現場作長期諮詢顧問，提供示範教學、問題解答、意見交流和諮詢服務等實質輔導，以有效針對各校狀況給予實質協助。

不過，亦有極少數的中小學教育人員之與會代表提出不同的觀點，質疑輔導團的必要性，並提出兩點建議：其一，爲能確實提升各領域教師之教學，或可改以分批調訓之方式，讓每位教師在各自教學領域教學一段時間後，能有機會參與類似輔導團員專業成長的課程。其二，建議教育部可成立類似學科中心的組織，建立一個良好的課程發展諮詢中心網絡，在各縣市均能提供諮詢，其亦能與輔導團並行存在。

五、除分段能力指標外，應否再增訂分年級內容細目或教材大綱？若訂定，其性質應具規範性或參考性？

(一) 學者專家

對於此議題，與會學者專家多表贊同。不過對增訂內容細目或教材大綱的方式，各有不同的看法：有的認爲依照年級訂定內容細目，可避免轉學生的學習銜接困難問題（P-1-1，P-3-1，P-3-2）；有的認爲應依學習領域性質而定（P-2-2，P-3-1），知識結構越明顯、邏輯性越清晰的科目需要訂定年級細目，例如：數學（P-3-1），但也有人認應該全部都訂定內容細目，以供參考（P-3-2）。

但也有少數與會專家反對內容細目或教材大綱的訂定，主張此舉將造成原來九年一貫課程想要培養能力的部分又被打回學科基礎知識，以學科知識爲導向的思考，導致學習的內容越來越單一化（P-3-3）。例如：數學領域在 94 年版綱要時，訂定各年級的內容細目，結果導致各版本內容同一性變得更高，使教科書變成只是「一綱一本多版」（P-3-3）。

至於若訂定年級內容細目，其性質應屬規範性或僅屬參考性之議

題，多數認為僅能作為教師教學和教科書編輯之參考（P-1-1，P-1-5，P-3-1，P-3-2，P-3-4，P-1-5，P-4-4），有學者建議應由專業組織的學者去訂（P-3-4）。此外，對於課綱，有學者反應多數基層教師認為能力指標要提升它的可讀性，即是綱要具體化（P-4-4，P-4-3）。

（二）教育行政機關代表

對此議題，較多與會教育行政機關代表持保留態度。除了有少數支持應視知識結構而訂定年級內容細目或教材大綱（A-1-8，A-5-8）外，傾向於認為如語文、人文類領域應降低對課程內容約束，使教科書的選編素材面向更為多元；至於自然科學類領域，因其知識架構具有嚴謹的架構與逐級的演化，可有較多的課程內容約束，使有利於學生知識體系的建構（A-5-8）。

但多數與會者表示訂定內容細目，將造成老師教學上的限制；亦擔心學習內容將趨於一致，會造成各項測驗的重點由檢測學生的能力，又轉變回檢測學生經學習後記憶的內容（A-4-5，A-2-9，A-4-6，A-5-7）。

（三）教師團體

對於此議題，大都認為不需再訂定年級內容細目或教學大綱。其認為教材一定會依照能力指標編，訂得太細只是供出版者和審查教科書者看（T-4-7）；其亦主張能力指標的規範應給校長和教學團隊較大的空間來處理（T-4-9）。

（四）中小學教育人員

整體看來，中小學教育人員之與會者有較多對此議題持贊成意見，惟亦有少數表示反對。

1、贊成訂定內容細目者，提出以下看法與建議：

（1）依領域的性質而定，結構性比較強的適合訂細目，若結構性比較沒有那麼強的，例如：生活領域則可以年段來區分（S-1-4，S-4-2）。

（2）訂定年級內容細目或能改善轉學生的銜接問題，但應注重內容細

目之先後順序編排，且其對教師教學和教科書編輯應屬參考性（S-1-2，S-3-6，S-5-1）；不過亦有認為應具規範性（S-2-5），或是主張現階段對能力指標做規範，是有必要的（S-4-2）。

2、不贊成訂定內容細目者，提出以下看法與建議：

（1）恐讓教學和教科書內容更加一致化，朝市場需求，沒有本身的特色（S-1-6，S-2-8）。

（2）應關注在能力指標上而不應該關注細目的，而且應關注素材和能力指標之間的連結，在素材間加入學生需求會更好，若學生需求、素材和能力指標三者間有很好的連結，相信教科書品質也會有很大的提升（S-2-8）。

（五）家長團體

家長團體對此議題意見的反應比較冷淡，提出看法者較少。有人認為，應由學者專家來討論此議題，前提是以協助學生學習為考量，但若訂定的話，認為參考性就好（F-3-10，F-4-8）。亦有與會代表表示，理想的課綱除了學習內容之外，還應包含教師的教學方式及學生的學習方法（F-1-7）。

（六）小結

對此議題，與會者意見頗分歧，惟大體上較多強調依學習領域性質而定，若知識結構與邏輯性較清楚之學習領域，例如：數學、自然與生活科技，宜訂定年級內容細目，以協助學習者漸進習得主要知識內涵，並可改善轉學生的學習銜接問題；而知識結構較不明顯的領域，如綜合、藝術與人文、健康與體育學習領域，有與會者認為就不需再訂定細目，讓教師與教科書編輯者有更大的空間取材。不過，亦有人主張應全部都訂定細目，也有人認為每一學習領域維持分段能力指標即可。至於若訂定年級內容細目或教材大綱，其性質大多認為宜屬參考性質，而非具規範性，以便教學者依學生需要和在地情境特質選編教材，並維護教師專業自主空間。

六、各學習領域（除語文外）應採整領域的統整教學？或得採領域內

善的分科教學？或因教育階段、學習領域之性質而定？

(一) 學者專家

大多認為不必硬性規定採領域內統整教學或是分科教學，主張應視教師的教學專業能力 (P-1-1, P-4-3) 和學習領域的性質而定，亦有人贊同可依教育階段來決定。或者，應視教師能力而定，與會代表提出現今師培以學系為本位的方式，可能會使統整課程的進行受到阻礙，因此，應培養老師規劃、設計、統整課程的能力 (P-2-2, P-3-3)；並強調不論統整或分科都要尊重老師的專業，因為統整的目的是要提升效能，沒有達到效能就不能稱作統整 (P-4-3)。

就領域性質而言，統整課程應視各領域性質而有不同，否則將產生知識分裂的問題 (P-3-3, P-4-4)。作法可調整課程綱要，像人文藝術要不要再回到音樂、美術的形式，可在將來要改革的時候做考量，目前自然、社會可做統整即可 (P-3-2)。另有學者指出應以學科內容與學生的學習需求的關係，作為優先考量 (P-3-4)。

有些學者主張應視教育階段而定，例如：小學階段適合領域教學，像社會領域包含歷史、地理、公民，自然領域包括物理、化學、生物、地球科學等等，到國中階段，因為要變得更有邏輯性，採分科較為合適。至於統整教學方面，擔任同年級的各領域老師應有足夠的統整教學知能去進行協同教學，將不同領域中的相同主題用統整的方式進行教學，以讓學生的學習較為完整，也較能契合生活的需要 (P-3-1, P-3-2)。

(二) 教育行政機關代表

有與會代表者認為九年一貫課程之學習領域應為統整領域之統整教學，以學生生活為中心，進而發展解決問題的能力 (A-4-6)。有些代表對統整方式從領域、師資、教育階段以及教科書四方面來談：

- 1、應視各領域性質而定，例如：自然、數學、社會可統整教學。(A-1-8, A-3-9)
- 2、師資仍未按照領域整合來培育，此將造成統整教學的困難 (A-1-9，

A-3-9)。

3、視教育階段而定，國小階段能統整，國中為分科教學(A-3-9, A-4-5)。

4、教科書應可分科編輯(A-1-9)。

(三) 教師團體

與會代表均認同，並非所有領域均適合統整教學，認為應視教師能力、學生需求，或國中、小階段、各領域的性質有不同的教法。說明如下：

1、肯定統整課程可以使教學更有效率進行，妥善運用教學節數，不過須靠教師專業來配合(T-3-5)。

2、課程的實施應視實務上的現況、學生的需求、學習上的便利性來做調整(T-4-7)。

3、中等教育學程師資培育為分科來培育，老師缺乏統整課程的能力，造成領域的統整教學不易進行(T-4-7)。

4、宜視國中、小階段、各領域的性質有不同的教法，並非所有的教學單元都適合統整教學，所以宜顧及教材內容、使用特質、教師專長、教學設備，各校採彈性方式為之(T-4-9)。

(四) 中小學教育人員

對於此議題，與會代表多有不同的意見表述，有認為應統一由上層規範之，有認為不能統一規定，應視學校規模、教師結構、教學之需、領域性質、教師專業以及教育階段而定，詳細說明如下：

1、應由課綱編定小組規範是否協同、整合：由上層先決定，而非國中、國小教育現場的教師來協調，應該是由編課綱、能力指標的教授、教師們在編教科書階段就必須協調、統整完成(S-1-2)。

2、應視學校規模和教師結構而定：大學校因師資較多可能可以採分科教學，小學校因師資人數不足則必須採統整教學(S-2-6)。亦有人提出依各校教師結構由各校自行決定，並支持領域內可分科教學(S-1-2)。

3、應視教學之需要，有些領域，例如：藝術與人文、健康與體育、社會，因師資養成科系不同，宜分科教學。

4、應視領域性質與教師專業而定，不宜統一規定，例如：藝術與人文領域中音樂與美勞都是很專精的科目，採統整教學容易降低教學品質（S-4-2）。但有些領域或議題融入教學就很適合統整教學，讓學生學到完整的經驗（S-2-5），因此，老師可以藉由協同的方法補足專業上的不足，此外，教師只須教授基本能力的內容，其他應讓孩子去互動和統整（S-1-4）。

5、應視教育階段而定，國小是包班制適合整領域的統整教學；國中還是需分科，第一，因為師資的培育並沒有整合，第二是教科書是分科的，而老師非常倚重教科書，第三，若是老師專業不足，在評量上無法提出學習的核心問題（S-5-6）。

（五）家長團體

有與會代表提出一種由上到下的方式，指出政府應先將領域內容統整完善後，再交由第一線老師執行，否則教師無法進行協同教學與統整教學（F-1-7）。不過，亦有持完全相反觀點者，認為統整或分科仍應尊重第一現場教學的老師，不要為了統整而統整（F-4-8）。

（六）小結

綜上所述，多數人對此議題的立場支持有彈性的執行策略，採統整教學或分科教學應視領域性質與教育階段而定。就領域性質而言，有意見表示社會與自然適合合科，藝術與人文領域則適合分科；就教育階段而言，國小階段較適合領域內統整教學，國中適合分科教學。此外，在進行統整教學時須考慮到教師是否具備足夠統整教學的知能，否則將影響教學品質，此可藉由協同教學方式來解決，而師資培育的方式也應要與現場教學作結合。最重要的是，無論採分科教學或統整教學，都應該要以學生的學習需求為考量，統整教學並非只是合科，而是學習的意義性和整全性。

七、是否支持學校本位課程發展的觀念及教科書開放民間編輯的政

策？

(一) 就學校本位課程發展的觀念而言

1、學者專家

大都支持九年一貫課程改革強調學校本位課程發展的觀念，學校教師應具備此專業意識，根據學校所在地區、學生的能力興趣、教師的專長發展校本課程。(P-1-5, P-2-1, P-3-1)。但有人指出高中在校本課綱的執行上仍需要加強 (P-4-4)。

2、教育行政機關代表

多數贊成校本課程發展的觀念，指出其有助於教師學習成長 (A-4-5, A-4-6)，並認為學校本位課程應融入原本的課程架構內 (A-1-9)，以及回歸以學生的學習需求為中心的思考方向 (A-3-8)。

3、教師團體

基本上，支持學校本位課程發展的觀念 (T-4-9)，但是實際上卻發現並非所有學校都有能力發展校本課程，其認為主要是因學校的現況非以教學領導行政的運作 (T-4-7)。

4、中小學教師

發表意見者大都支持九年一貫課程改革強調學校本位課程發展的觀念 (S-2-5, S-4-2, S-5-6, S-3-6)。其中，有與會代表提出認為應先釐清以下問題：學校本位課程發展之目的性何在？都會型及鄉鎮型學校何者適合發展學校本位課程？(S-1-2)。另亦有代表指出校本課程的實施上有問題，其一，城鄉學校情況不一，非所有學校都適合進行 (S-1-2)，其二，在發展的過程中，需要得到老師的支持，非只靠領導者的一句話就可完成 (S-5-6)。其三，學習節數與教學節數往往不能配合 (S-3-6)。

5、家長團體

基本上是支持此觀念，但是認為執行的情況不一，建議可做調整，主張學校與縣市政府仍需更審慎規劃 (F-3-10, F-4-8)。亦有與會代

表建議校本課程應改為社區本位課程，因學校本為社區的一部分，應讓社區資源進入校園（F-1-7）。

（二）就教科書開放民間編輯的政策而言

1、學者專家

與會者多贊成教科書採開放民間編輯政策。對此，與會學者指出政府（國立編譯館與教育研究院）應加強教科書審查機制，做好把關、審查及價格衡平的工作（P-1-1，P-1-5，P-4-4）。有與會代表建議教科書應該要6冊、12冊一起送審（P-4-4）。

此外，認為政府單位有責任輔導民間業者改善教科書內容中某些意識形態的操作之問題，而非只是審查（P-4-3）；或主張國立編譯館仍要參與編輯，再透過學校或社區去做品質的評定（P-3-1）。至於教科書開放民間編輯衍生的缺失，有與會代表指出教科書政策應能容許不同的聲音，而一綱多本的背後仍是單一的聲音（P-3-3）；而且，也需關注到教師對於課程計畫的落實及參與，並應限制民間出版者的行銷手段，以維持學校教師在選擇與評鑑的公平（P-3-4）。

2、教育行政機關

與會者多贊成教科書採開放民間編輯政策。民間編譯近幾年已較成熟，但仍有一些缺失，需要再統整各方的意見（A-1-9，A-4-5）。另有代表提下列建議，其一，中央應介入審查作業，落實評選與審查制度，以及平衡教科書的價格（A-1-8）；其二，建議政府可發展教材原型，類似工研院的產品供出版者參考，此可化解一些教科書內容的爭議（A-5-7）。

3、教師團體

贊成教科書採開放民間編輯的政策，但卻指出民編教科書已漸由多元轉變為寡頭（T-4-9，T-4-7）。

4、中小學教師

多贊成教科書開放民間編輯的政策（S-1-2，S-4-2，S-1-6，S-5-1，

S-5-6)；另亦提出若干建議：其一，政府應編輯、發展官方版本，建議某些工具類學科要有部編版(S-1-2, S-1-6)；其二，加強審查機制，提高民間編輯教科書的品質，更建議國家教育研究院應評估民間所編輯的教科書，提出優缺點讓老師、家長做選擇參考(S-4-1)，不過亦有人表示政府的干預愈少愈好(S-5-1)。

5、家長團體

部編版及民間版可同時並行，但須有嚴謹的民間版的審查機制(F-1-7)。民間編輯教科書一開始雖百家齊放，但現在卻只剩下若干出版商，故應由國家的機構來做最後的品質把持，這對教育整體非常有幫助(F-3-10)

(三) 小結

就學校本位課程發展的觀念而言，大部分採贊成的態度，但教師與家長團體提出某些現實面的問題仍待解決，像是各個學校所處環境不一，並非全部學校都適合發展校本課程，造成無法完全落實校本課程發展的現象；此外，學校內部的團結與意願也是能否成功發展校本課程的一大主因，該如何協調行政與教學、教學節數的分配、教師專長的配合，以及符合學生的學習需求，都是需要思考的問題。

就教科書開放民間編輯的政策而言，與會人員傾向持「教科書開放民間編輯乃不可否定的世界趨勢與民主精神」的觀點。然而，實行的過程中，政府仍需扮演審查、評鑑、價格評議與輔導的重要角色，尤其仍應研發、編輯部編本，或研發開放版權的教材原型供各校採用，否則會出現教科書品質參差不一或市場壟斷現象。在教科書品質與知識自由、教育市場化之間宜加以協調，除了政府需要審查把關，評鑑各出版社教科書的優缺點作為教師參考之外，學校教育人員也應秉持專業來選擇教科書，才能提供莘莘學子更適合的教學資源。

八、對九年一貫課程的政策及執行的其他意見。

除前述座談大綱所獲意見外，與會者對九年一貫課程政策亦提供了一些座談大綱以外的下列其他重要意見：

(一) 不同年段之學習領域節數分配比例應有所變化

目前各學習領域學習節數之劃分，採取一至九年級皆相同比例的分配方式，有與會者主張並不合宜，認為在不同年段或教育階段，各領域的節數之分配比例應有所變化。尤其小學階段或中低年級的語文和數學等工具性基本學科或學習領域的學習節數比例應增加，而在往後的年段則可適度降低，以一則奠定學習所需的語文和數學基礎，另則於較高年級中以更充裕的時間學習更多的其他學習內涵。

(二) 學習領域的設置或劃分可再調整

有的與會者指出，部分學習領域之設置和劃分可再調整。例如：彈性學習節數與綜合活動領域兩者在內涵與功能上有某種程度的重複，而兩者所占的學習節數均不少，此兩者或可整合(S-2-4)；又如資訊教育目前列為重大議題，採融入課程的方式實施，而大部分小學實質上會將之列為彈性學習節數單獨教學，故建議將資訊教育於某些年級中列為單獨的學習領域(S-2-4)；再如許多重大議題不斷被提出，而占用了彈性學習節數的時間，故建議重新思考重大議題在課程綱要中的定位，而可將所有的教育議題皆直接併入各相關學習領域的內容中實施之(S-2-5, P-4-4)；最後，學習領域的劃分，建議檢討藝術與人文、健康與體育、自然與生活科技領域的合科合理性問題(S-5-1)。

(三) 教師的專業能力乃課程實施成敗的關鍵

不少與會者指出，教師專業能力乃課程實施成敗的關鍵。無論校學本位課程之發展與教科書的選用、領域課程之統整教學、或能力指標之掌握，皆有賴於學校教師之專業能力，若教師有足夠的專業能力與信心，這些課程改革政策所強調的觀念，皆能順利實現，反之，則困難重重。

因之，未來的課程革新或調整，皆應首重教師專業能力的培育與發展。而教師專業的培訓又應包括兩部分，一是師資的職前教育，各師資培育機構應配合課程政策之內涵，妥善規劃其職前教育課程，培養未來師資有足夠的課程實施能力，例如：九年一貫採領域學習，但師資培育系統並未跟進(P-2-1, S-2-5)；另一是現職教師的在職進修、

培育，任何新課程之推動，皆應配合以系統、周全的在職教師培訓配套措施，讓教師群先準備好，有相當足夠的專業能力，才正式實施新課程。

再者，建議未來可多給予學校資源及權限，以便外聘或共聘專長教師進行教學，提升學習成效（S-2-5），例如：運用教育部「卓越計畫」與「2688計畫」申請外聘師資教學，讓更多專業師資進駐教學現場。

（四）掌握國民教育階段應培育的基本核心能力

有些與會者特別提醒，國民教育階段應培養的是一般國民在生活與學習上應具備的基本、核心能力（F-1-7，S-2-8），而非龐大的知識體系或紛雜浩瀚的眾多資訊，國民教育的目標亦不應受制於升學考試的狹窄內容；以及對於學生學習能力的檢視應採最低標準，不要高標，否則造成教學上的偏差（A-3-9）。若課程綱要的能力指標內容、教科書的取材與編輯、教師的日常教學，以及國中基本學力測驗的內涵等能掌握此等精神，則國民中小學的課程及其實施就能優質化。

（五）課綱推動須回歸評量機制的改進

有與會者提出課綱的推動最後還是要回到測驗、評量的部分，因此，在下一波教改，必須開發更完整的測驗、評量的工具，避免被誤用（A-5-7）。因現今在第一教學現場的教師的教學活動都成了行政作績效的工具（T-4-9），為協助學校應付評鑑、視導而作，犧牲了許多教學準備時間，甚至是學生的權益。

（六）調整學校非兼行政教師之薪資加給方式

有與會者（P-5-3）建議依照不同職務給與津貼，讓學校非兼行政教師，像是學年主任、領域召集人或者有負擔輔導團工作的老師，他們能享有津貼、減課，以及薪資建議比照學校中行政人員，此可改善學科學習領域的召集人輪流擔任的現象；另外，有人提出老師的薪資是否考量編列研習進修經費，有研習進修才可以領經費（P-4-4）。

第二節 問卷調查結果與討論

本研究自 99 年 1 月 8 日共發出 1130 份調查問卷，迄 99 年 2 月 28 日合計回收 746 份問卷，回收率為 66%，經刪除完全未填答以及本研究所定義之無效問卷包含基本資未填答或有任一大題未作答，合計刪除 61 份廢卷，有效問卷為 685 份，有效問卷率為 92%。本研究以社會科學研究常用的統計軟體 SPSS 對所回收的 685 份有效問卷，以次數分配表進行次數、百分比分析，以了解全國國民中小學現場教學人員對九年一貫課程實施現況之意見。

一、基本資料

(一) 任教機構和職務

685 名受訪者中，國小任職者計 463 名、國中任職者計 222 名，其中國小受訪者的職務以級任教師居多（190 名，占 41%）、次為科任教師（134 名，占 28.9%）；國中受訪者以社會領域教師居多（30 名，占 13.4%），次為英語教師和自然與生活科技領域教師（各 24 名，各占 10.8%），詳見表 4-1。而國小科任教師中，以自然與生活科技領域居多（52 名，40.94%），次為社會領域（24 名，18.90%），詳見表 4-2。

表 4-1 任教機構和職務次數分配表

職務	國小		國中	
	f	%	f	%
校長	66	14.3	21	9.5
教務(導)主任	73	15.8	22	9.9
級任教師	190	41.0		
科任教師	134	28.9		
國文教師			23	10.4
英語教師			24	10.8
數學教師			22	9.9
自然與生活科技領域教師			24	10.8
社會領域教師			30	13.5
綜合活動領域教師			18	8.1
健康與體育領域教師			19	8.6
藝術與人文領域教師			19	9.5
合計	463	100	222	100

表 4-2 國民小學科任教師主要任教的學習領域次數分配表

任教領域	f	%
語文	17	12.6
數學	3	1.57
自然與生活科技	53	40.94
社會	25	18.90
綜合活動	2	0.79
健康與體育	17	12.60
藝術與人文	12	8.66
資訊教育	5	3.94
合計	134	100

(二) 任教縣市

受訪者的任教縣市包含全臺灣 25 個縣市，涵蓋了東部地區的花蓮縣、臺東縣，離島的澎湖、金門、連江縣和基隆市、新竹市、臺中市、

嘉義市、臺南市 5 個省轄市，以及臺北市、高雄市、臺北縣、宜蘭縣、桃園縣、新竹縣、苗栗縣、臺中縣、彰化縣、南投縣、雲林縣、嘉義縣、臺南縣、高雄縣、屏東縣等 15 縣市，詳見表 4-3。

表 4-3 任教縣市次數分配表

縣市	f	%
花蓮縣	16	2.3
臺東縣	20	2.9
澎湖縣	14	2.0
金門縣	18	2.6
連江縣	12	1.8
基隆市	12	1.8
新竹市	18	2.6
臺中市	15	2.2
嘉義市	21	3.1
臺南市	14	2.0
臺北市	46	6.7
高雄市	26	3.8
臺北縣	29	4.2
宜蘭縣	31	4.5
桃園縣	36	5.2
新竹縣	32	4.7
苗栗縣	50	7.3
臺中縣	37	5.4
彰化縣	16	2.3
南投縣	47	6.8
雲林縣	45	6.6
嘉義縣	47	6.9
臺南縣	34	5.0
高雄縣	32	4.7
屏東縣	17	2.5
合計	685	100

二、受訪者所服務縣市推動課綱以外課程措施之情形

表 4-4 為本研究調查之國民中小學現場教學人員所服務縣市對於學校學習節數運用規定、所造成的影響，以及教科書選用規定之次數分配表。由表 4-4 可知，國民中小學現場教學人員所服務縣市在要求學校實施縣市特色課程之情況較為普遍（506 人，占 73.9%）；次之是縣市指定學校利用彈性學習節數的時間，實施七大學習領域的課程（300 人，占 43.8%）；第三是，縣市曾發布有關國民中小學教科書選書作業得採全縣市、全鄉鎮市（區）或數校聯合選書的辦法、規章或規定（211 人，占 30.8%）；第四是，縣市因要求學校增減學習節數或學習時間量（173 人，占 25.3%）；而縣市因要求學校增減學習節數或學習時間量致學校的學習節數分配上未能符合課程綱要之上下限規定的情況最少（70 人，占 10.2%）。

表 4-4 服務的縣市推動課綱以外相關課程措施的情形次數分配表

課程措施	是		否	
	f	%	f	%
曾要求學校實施縣市特色課程	506	73.9	179	26.1
曾要求學校增減學習節數或學習時間量	173	25.3	512	75.1
因要求學校減少學習節數或學習時間量致學校的學習節數分配上未能符合課程綱要之上下限規定	70	10.2	615	89.8
曾指定學校利用彈性學習節數的時間，實施七大學習領域的課程	300	43.8	385	56.2
曾發布有關國民中小學教科書選書作業得採全縣市、全鄉鎮市（區）或數校聯合選書的辦法、規章或規定	211	30.8	474	69.2

三、受訪者對國民中小學九年一貫課程綱要中，應規定一定比例的學習節數(或學習時間)供學校實施縣市政府自行規劃發展的特色課程的支持情形

表 4-5 為本研究調查之國民中小學現場教學人員對國民中小學九年一貫課程綱要中，應規定一定比例的學習節數(或學習時間)供學校實施縣市政府自行規劃發展的特色課程的支持情形。其中，國民中小學現場教學人員表示支持者合計 549 人(占 80.1%)，即有逾八成的受訪者支持國民中小學九年一貫課程綱要中，應規定一定比例的學習節數(或學習時間)供學校實施縣市政府自行規劃發展的特色課程。

表 4-5 對課綱提供時間或節數供縣市政府發展特色課程的意見次數分配表

支持情形	f	%
很支持	192	28.0
尙支持	357	52.1
不太支持	109	15.9
很不支持	27	3.9
合計	685	100

四、受訪者對課程綱要中增列縣市政府得在一定比例範圍內，調整各學習領域學習節數或學習時間量的權力的贊成情形

表 4-6 為本研究調查之國民中小學現場教學人員對縣市政府調整學習節數或學習時間量的意見調查情形。其中，國民中小學現場教學人員表示贊成者合計有 473 人(占 69.1%)，即有近七成的受訪者贊成課程綱要中增列縣市政府得在一定比例範圍內，調整各學習領域學習節數或學習時間量的權力。

表 4-6 對課綱增訂縣市政府調整學習節數(學習時間量)的意見次數分配表

贊成情形	f	%
很贊成	134	19.6
尚贊成	339	49.5
不太贊成	164	23.9
很不贊成	48	7.0
合計	685	100

五、受訪者對由縣市政府為主體規劃辦理全縣市、全鄉鎮市(區)或數校聯合的教科書統一選用作業之贊成情形

表 4-7 為本研究調查之國民中小學現場教學人員對縣市政府為主體辦理教科書統一選用的意見調查情形。其中，國民中小學現場教學人員表示贊成者合計有 427 人(占 62.3%)，即有逾六成的受訪者贊成由縣市政府為主體規劃辦理全縣市、全鄉鎮市(區)或數校聯合的教科書統一選用作業。

表 4-7 對縣市政府為主體辦理教科書統一選用的意見次數分配表

贊成情形	f	%
很贊成	165	24.1
尚贊成	262	38.2
不太贊成	191	27.9
很不贊成	67	9.8
合計	685	100

六、受訪者對中央及縣市教學輔導團的成效及需要情形

表 4-8 為本研究調查之國民中小學現場教學人員對教學輔導團的成效評估情形。在中央層級之課程與教學輔導諮詢教師(簡稱中央輔導團)方面，受訪者認為有成效者合計有 387 人(占 56.5%)；在縣市

層級國民教育輔導團方面，認為有成效者合計有 422 人（占 61.7%）；即國民中小學現場教學人員對中央教學輔導團與縣市教學輔導團的成效評估情形大致相同，各自約有逾五成的受訪者認同教學輔導團的工作成效，且以縣市層級的國民教育輔導團的工作成效肯定度較中央教學輔導團稍高。

表 4-8 教學輔導團的工作成效次數分配表

工作成效	中央教學輔導團		縣市層級國民教育輔導團	
	f	%	f	%
很有成效	42	6.1	57	8.3
尚有成效	345	50.4	365	53.4
不太有成效	262	38.2	223	32.6
很無成效	36	5.3	39	5.7
合計	685	100	685	100

表 4-9 為本研究調查之國民中小學現場教學人員對課程綱要規定縣市政府應成立各學習領域教學輔導團，定期到校協助教師進行教學工作需要情形。受訪者表達需要縣市政府教學輔導團的協助者合計有 501 人（占 73.1%），即約有七成的國民中小學現場教學人員認為「需要」縣市層級之國民教育輔導團的協助。

表 4-9 對縣市層級國民教育輔導團的需要情形次數分配表

需要情形	f	%
很有需要	128	18.7
尚需要	373	54.4
不太需要	151	22.1
很不需要	33	4.8
合計	685	100

七、受訪者認為未來課程綱要對課程內容要素或教材綱要的處理方式

(一) 國民小學

表 4-10 為本研究調查之「國民小學現場教學人員」對未來課程綱要之課程內容要素或教材綱要的意見。在本研究調查之國民小學現場教學人員多數認為未來課程綱要（在七大學習領域方面）以「除訂分段能力指標外，另訂具規範性的年級基本內容」的比例最高，尤其以知識結構與邏輯性較清楚的學習領域所占比例較高，例如：國語文（210 人，占 45.4%）、數學（210 人，占 45.4%）、英語（204 人，占 44.1%）；次之是「除訂分段能力指標外，另訂屬參考性的教材大綱或內容要項」，比例較高的科目或領域為社會（178 人，38.4%）；認為「僅訂分段能力指標」者的比例最少，其中以知識結構較不明顯的領域，例如：鄉土語言（132 人，占 28.4%）、藝術與人文（137 人，占 29.6%）、綜合活動（137 人，占 29.6%）三個學習域所占比例較高。

表 4-10 國小受訪者對未來課程綱要增訂內容細目或教材綱要的意見次數分配表

科目/學習領域	僅訂分段能力指標		除訂分段能力指標外，另訂具規範性的年級基本內容		除訂分段能力指標外，另訂屬參考性的教材大綱或內容要項	
	f	%	f	%	f	%
國語	80	17.3	210	45.4	173	37.4
英語	98	21.2	204	44.1	161	34.8
鄉土語言	132	28.4	176	38.0	155	33.5
數學	81	17.5	210	45.4	172	37.1
社會	91	19.7	194	41.9	178	38.4
自然與生活科技	93	20.1	200	43.2	170	36.7
健康與體育	127	27.4	178	26.0	158	34.1
藝術與人文	137	29.6	174	37.6	152	32.8
綜合活動	137	29.6	174	37.8	152	32.6
生活	128	27.6	184	39.7	151	32.6

(二) 國民中學

表 4-11 為本研究調查之「國民中學現場教學人員」對未來課程綱要增訂內容細目或教材綱要的意見調查情形。在本研究調查之國中現場教學人員認為未來課程綱要（在七大學習領域方面）以「除訂分段能力指標外，另訂具規範性的年級基本內容」的比例最高，尤其以知識結構與邏輯性較清楚之學習領域所占比例較高，例如：數學有（84 人，占 37.8%）以及自然與生活科技（86 人，占 38.7%）所占比例最高；另外，知識結構較不明確的領域，例如：鄉土語言（74 人，占 33.3%）、健康與體育（占 33.3%）、藝術與人文 74 人（74 人，占 33.3%）以及綜合活動（74 人，占 33.5%）受訪者認為「僅訂分段能力指標」的所占的比例高於「除訂分段能力指標外，另訂屬參考性的教材大綱或內容要項」。

整體而言，國民中小學現場教學人員雖認為未來課程綱要增訂內容細目或教材綱要，不論任何科目或領域皆以「除訂分段能力指標外，另訂具規範性的年級基本內容」的比例最高，但細究可以發現，受訪者認為知識結構與邏輯性較清楚之學習領域，例如：數學、自然與生活科技應訂規範性具規範性的年級基本內容，至於知識結構較不明確的領域，例如：鄉土語言、健康與體育、藝術與人文以及綜合活動僅訂分段能力指標即可。

表 4-11 國中受訪者對未來課程綱要增訂內容細目或教材綱要的意見次數分配表

科目	僅訂分段能力指標		除訂分段能力指標外，另訂具規範性的年級基本內容		除訂分段能力指標外，另訂屬參考性的教材大綱或內容要項	
	f	%	f	%	f	%
國文	67	23.5	80	42.0	75	34.6
英語	70	28.0	80	40.2	72	31.7
鄉土語言	74	33.3	77	37.9	71	28.8
數學	62	18.8	84	44.7	76	36.5
社會	67	24.7	81	40.4	74	34.8

自然與生活科技	59	15.7	86	47.2	77	37.1
健康與體育	75	34.2	81	42.5	66	23.3
藝術與人文	74	32.5	78	38.8	70	28.8
綜合活動	75	33.3	78	39.7	69	26.9

八、受訪者對九年一貫課程綱要統整與分科的看法

(一) 受訪者對國民中小學九年一貫課程綱要提示：「學習領域之實施，應掌握統整之精神」的認同情形

表 4-12 為本研究調查之國民中小學現場教學人員對國民中小學九年一貫課程綱要提示：「學習領域之實施，應掌握統整之精神」之認同情形。受訪者表達認同者合計有 586 人（占 85.5%），即有近九成的受訪者認同國民中小學九年一貫課程綱要提示：「學習領域之實施，應掌握統整之精神」。

表 4-12 課程綱要提示統整精神的認同情形

認同情形	f	%
很認同	194	28.3
尚認同	392	57.2
不太認同	80	11.7
很不認同	19	2.8

(二) 國民小學受訪者對九年一貫課程各學習領域應採整領域的統整教學或採分科教學的意見

表 4-13 為本研究調查之「國民小學現場教學人員」對九年一貫課程學習領域採領域統整教學或分科教學的意見調查情形。國民小學現場教學人員認為應採「分科教學」比例最高的學習領域有：健康與體育（192 人，占 41.5%）、藝術與人文（213 人，占 46.0%）、自然與生活科技（183 人，占 26.7%）等三個學習領域；而認為應採「領域統整教學」比例最高的學習領域有：社會（206 人、占 44.5%）、綜合活動

(266人,占38.8%)、生活(224人,占48.4%)等學習領域,顯示國小受訪者認為採統整教學或分科教學應視學習領域而定,例如:社會、綜合活動以及生活適合採領域統整教學;健康與體育、藝術與人文以及自然與生活科技適合採分科教學。

表 4-13 國小學習領域採領域統整教學或分科教學意見次數分配表

學習領域	領域統整教學		分科教學		兩者皆可	
	f	%	f	%	f	%
健康與體育	140	30.2	192	41.5	131	19.1
社會	206	44.5	139	30.0	118	25.5
藝術與人文	138	29.8	213	46.0	112	24.2
自然與生活科技	162	23.6	183	26.7	118	17.2
綜合活動	266	38.8	92	13.4	105	15.3
生活	224	48.4	122	26.3	117	25.3

(三) 國民中學受訪者對九年一貫課程學習領域應採整領域的統整教學或採分科教學的意見

表 4-14 為本研究調查之「國民中學現場教學人員」對九年一貫課程學習領域採領域統整教學或分科教學的意見調查情形。國民中學現場教學人員在健康與體育(91人,占41.0%)、社會(119人,占53.4%)、藝術與人文(97人,43.7%)、自然與生活科技(103人,46.6%)、綜合活動(80人,36.4%)等學習領域,認為應採「分科教學」的比例皆比「領域統整教學」及「兩者皆可」來得高。顯示,大部分國民中學現場教學人員認為在上述五個學習領域中皆應採「分科教學」。

整體而言,國民中小學現場教學人員認為各學習領域應採領域統整教學或分科教學,國小階段應視學習領域而定,國中階段則應採分科教學。

表 4-14 國中學習領域採領域統整教學或分科教學意見次數分配表

學習領域	領域統整教學		分科教學		兩者皆可	
	f	%	f	%	f	%
健康與體育	64	28.8	91	41.0	67	30.2
社會	52	23.3	119	53.4	52	23.3
藝術與人文	59	26.6	97	43.7	66	29.7
自然與生活科技	45	20.4	103	46.6	73	33.0
綜合活動	74	33.6	80	36.4	66	30.0

(四) 國民小學受訪者所服務學校其九年一貫課程各學習領域目前實際上採整領域的統整教學或採分科教學

表 4-15 為本研究調查之「國民小學」現場教學人員所服務學校的九年一貫課程各學習領域目前實際上採整領域的統整教學或採分科教學情形。實際上採用「分科教學」比例最高的學習領域有：藝術與人文（249 人，占 53.9%）、自然與生活科技（207 人，占 44.7%）、健康與體育（234 人，占 50.5%）等學習領域。實際上採用「領域統整教學」比例最高的學習領域有：綜合活動（257 人，占 55.5%）、生活（225 人，占 49.2%）、社會（215 人，占 46.4%）。另外，對上述學習領域實際上採「兩者皆有」的比例分別是：健康與體育（69 人，占 14.9%）、藝術與人文（82 人，占 12.0%）、綜合活動（69 人，占 10.1%）、生活（83 人，占 18.2%）、社會（71 人，占 15.3%）、自然與生活科技（72 人，占 15.6%）。顯示，國小訪者所服務學校對各學習領域採整領域統整教學或分科教學依學習領域而定，例如：社會、綜合活動以及生活適合採領域統整教學；健康與體育、藝術與人文以及自然與生活科技適合採分科教學。

另有關國小受訪者所服務學校兼採整領域統整教學及分科教學的主要原因為師資因素，即教師專業考量、導師及科任上課方式不同，以及教師授課時數、配課等，其餘主要因素則為依教學單元內容而定（詳見表 4-16）。

表 4-15 國小實際採整領域的統整教學或採分科教學次數分配表

科目	領域統整教學		分科教學		兩者皆有	
	f	%	f	%	f	%
健康與體育	160	34.6	234	50.5	69	14.9
社會	215	46.4	177	38.2	71	15.3
藝術與人文	131	28.4	249	53.9	82	17.7
自然與生活科技	184	39.7	207	44.7	72	15.6
綜合活動	257	55.7	137	29.6	69	10.1
生活	225	49.2	149	32.6	83	18.2

表 4-16 國小兼採整領域的統整教學及分科教學原因表

科目	原因說明
健康與體育	1. 導師或科任教師上課方式不同、2. 年段、師資不足、3. 有些年級統整、高年級分級、4. 低年級合科、中高年級分科、5. 依排課而定、6. 依教師專長及配課節數安排課務、7. 高年級分科、8. 兩位老師依專長和授課時數協調
社會	1. 導師或科任教師上課方式不同、2. 依教學內容與其他領域有統整活動
藝術與人文	1. 因年級而異、2. 音樂專任，其他統整、3. 配合專長及授課節數、4. 視內容統整成效而定 4. 音樂、美勞採分科，其餘採統整
自然與生活科技	自然與電腦分科
綜合活動	1. 生命教育、兩性教育等為統整教學、2. 自己本身班級施行方案教學、3. 依配課情形調整、4. 依配課節數及校本需求由不同教師任課、5. 視任課教師而定，科任教師會以課本為主，導師會自行任教科目做統整或校本實施課程、6. 視單元內容或學校發展課程
生活	1. 因為時數分配而分科、2. 部分單元採統整

(五) 國民中學受訪者所服務學校其九年一貫課程的各學習領域目前實際上採整領域的統整教學或採分科教學

表 4-17 為本研究調查之「國民中學」現場教學人員所服務學校的

九年一貫課程的各學習領域目前實際上採整領域的統整教學或採分科教學情形。「國民中學」現場教學人員所服務學校在社會（112人，占50.7%）、藝術與人文（109人，占49.3%）、健康與體育（104人，占46.8%）、自然與生活科技（101人，占45.5%）、綜合活動（98人，占44.3%）等學習領域，實際上採「分科教學」的比例最高。可見，大部分「國民中學」現場教學人員所服務學校在各學習領域中皆採「分科教學」的方式。

有關國中受訪者所服務學校兼採整領域的統整教學及分科教學的主要原因為師資因素，即教師專業考量、師資人力以及教師意願等，其餘主要因素則為依年級以及教學單元內容而定（詳見表4-18）。

整體而言，國民中小學現場教學人員所服務的學校採領域統整教學或分科教學，在國小階段視學習領域而定，例如：社會、綜合活動以及生活適合採領域統整教學；健康與體育、藝術與人文以及自然與生活科技適合採分科教學，國中階段則以分科教學為主。

表 4-17 國中實際採整領域的統整教學或採分科教學次數分配表

科目	領域統整教學		分科教學		兩者皆可	
	f	%	f	%	f	%
健康與體育	68	30.6	104	46.8	50	7.3
社會	60	27.1	112	50.7	49	22.2
藝術與人文	61	27.6	109	49.3	51	23.1
自然與生活 科技	66	29.7	101	45.4	55	24.8
綜合活動	79	35.7	98	44.3	44	19.9

表 4-18 國中兼採整領域的統整教學及分科教學原因次數分配表

科目	原因說明
健康與體育	1.師資搭配、2.健康教育師資不足，部分課程由體育老師授課
社會	1.七年級統整，八、九年級分科、2.七、八年級統整、九年級分科、3.七年級統整，八、九年級分科、4.視領域人力
藝術與人文	部分音樂與表演、部分視覺藝術與表演
自然與生活科技	1.七年級由生物老師教學、八、九年級由理化老師教學、2.七年級生物與八、九年級分科、3.小學校視人力而定、4.生物分科、理化、地科統整、5.生活科技課程多由理化老師擔任、6.理化、地科由同一位老師上課、7.視教師意願與能力、8.僅七年級生物分科
綜合活動	1.七、八年級統整、九年級分科、2.輔導獨立、大部分家政、童軍合，少部分配課分科、3.部分童軍與輔導合

九、受訪者對任職學校課程發展委員會及各學習領域課程小組在課程發展工作上投入情形的知覺情形

表 4-19 為本研究調查之國民中小學現場教學人員對服務學校課程發展委員會及各學習領域課程小組在課程發展工作上投入情形之知覺。其中受訪者表示所服務學校課程發展委員會及各學習領域課程小組在課程發展工作上投入的情形以「尚投入」的比例最高，尤以「各領域課程計畫之研編與審議」的比例（408 人，占 60.2%）高於其他項目；至於「自編教科圖書及自編教材之研編與審議」則是被認為較不投入的項目（206 人，占 29.9%）。整體而言，受訪者肯定學校的課程發展委員會及各學習領域課程小組在課程發展工作上投入情形。

表 4-19 學校課發會及課程小組在課發工作上投入情形次數分配表

課發工作	很投入		尙投入		不太投入		很不投入	
	f	%	f	%	f	%	f	%
學習總節數和各領域學習節數之規劃	279	40.7	346	50.5	47	6.9	13	1.9
各領域課程計畫之研編與審議	181	26.4	411	60.0	77	11.2	16	2.3
彈性學習課程計畫之研編與審議	206	30.1	386	56.4	76	11.1	17	2.5
教學主題與教學活動之設計	202	29.5	405	59.1	66	9.6	12	1.8
自編教科圖書及自編教材之研編與審議	97	14.2	383	55.9	168	24.5	37	5.4
教師專業成長活動之規劃實施	214	31.2	373	54.5	87	12.8	10	1.5
校內課程與教學之評鑑	149	21.8	383	55.9	132	19.3	21	3.1

十、受訪者對國民中小學九年一貫課程綱要規定彈性學習節數量的看法

表 4-20 為本研究調查之國民中小學現場教學人員對國民中小學九年一貫課程綱要規定的彈性學習節數量是否適當的看法。在國中階段，受訪者表示彈性學習節數量的規定「尚可」有 176 人(占 79.3%)，

次之爲「太少」有 31 人（占 14.0%）。在國小高年級階段，受訪者表示彈性學習節數量的規定「尚可」有 279 人（占 60.5%），次之爲「太少」有 95 人（占 20.6%）。在國小中年級階段，受訪者表示彈性學習節數量的規定「尚可」有 271 人（占 58.7%），次之爲「太少」有 96 人（占 20.8%）。在國小低年級階段，受訪者表示彈性學習節數量的規定「尚可」有 267 人（占 58.2%）、次之爲「過多」有 97 人（占 21.1%）。

由前述可知，本研究調查之國民中小學現場教學人員對目前國民中小學九年一貫課程綱要的彈性學習節數量的規定，在國中、國小高、中、低年級階段，大部分皆表示「尚可」，次之爲「太少」。

表 4-20 對九年一貫課程綱要規定彈性學習節數之看法次數分配表

任教階段	過多		尚可		太少	
	f	%	f	%	f	%
國中	15	6.8	176	79.3	31	14.0
國小高年級	84	18.2	279	60.5	95	13.9
國小中年級	95	20.6	271	58.7	96	20.8
國小低年級	97	21.1	267	58.2	95	20.7

十一、受訪者對現階段教師專業成長內容的需要程度及專業成長課程效用程度的意見

（一）受訪者對有關九年一貫課程的教師專業成長內容之需要程度

表 4-21 爲本研究調查之國民中小學現場教學人員對於有關九年一貫課程的教師專業成長內容之需要程度情形。其中受訪者認爲在各項教師專業成長內容以「尚需要」的比例最高，尤以「課程與教學領導知能」（378 人，占 55.3%）最高，其次是「分領域及重大議題的課程內涵」（373 人，占 54.5%）；至於「九年一貫課程改革的核心理念」則是被認爲「不太需要」的比例（32.9%）遠高於「很需要」的比例。整體而言，受訪者對於本研究所提的現階段各教師專業成長內容之需要程度，多認爲有需要，但仍有「九年一貫課程改革的核心理念」這

一項專業成長內容被認為不太需要的比例占了三成。

表 4-21 九年一貫課程相關教師專業成長內容之需要程度次數配表

專業成長內容	很需要		尚需要		不太需要		很不需要	
	f	%	f	%	f	%	f	%
九年一貫課程改革的核心理念	133	19.4	307	44.8	224	32.7	21	3.1
分領域及重大議題的課程內涵	144	21.0	373	54.5	151	22.0	17	2.5
各領域及重大議題的教學策略和教學方法	253	36.9	344	50.2	79	11.5	9	1.3
各領域及重大議題的教學評量方法	217	31.7	366	53.4	94	13.7	8	1.2
課程設計知能	224	32.7	354	51.7	99	14.5	8	1.2
課程評鑑知能	202	29.5	368	53.7	107	15.6	8	1.2
課程與教學領導知能	213	31.1	378	55.3	86	12.6	7	1.0

(二) 受訪者對現階段教師專業成長課程效用程度之意見

表 4-22 為本研究調查之國民中小學現場教學人員對九年一貫課程的各教師專業成長課程對其專業成長效用性之意見調查情形。

1、就縣市政府教育局或國民教育輔導團舉辦之專業成長課程而言，受訪者表示有用的課程，以「二~三天」的專業成長課程所占比例最高（占 66.6%），認為沒用的課程則以「一天內」的課程所占比例最高（占 34.5%）。

2、就國家教育研究院籌備處舉辦之專業成長課程而言，受訪者表示有用的課程，以「三~五天以上」的專業成長課程所占比例較高，認為沒用的課程則以「一~兩天」的課程所占比例較高（占 27.1%）。

3、就師資培育大學舉辦之教師成長課程而言，受訪者表示有用的課程，以「增能學分」的專業成長課程所占比例最高（占 81.0%），認為沒用的課程則以「一~三天」的課程所占比例最高（占 29.4%）。

4、就學校本位進修課程(上級教育行政機關提供經費)舉辦之專業成長課程而言，受訪者表示有用的課程，以「教師專業成長社群」的專業成長課程所占比例最高（占 85.5%），認為沒用的課程則以「同儕教師講授」的課程所占比例最高（合計占 13.1%）。

整體而言，縣市政府教育局或國教輔導團、國家教育研究籌備處、師資培育大學，以及學校本位進修課程所提供的各天數或各類的教師專業成長課程，大致有六成至八成的國民中小學受訪者分別認為有效用。

表 4-22 教師專業成長課程對其專業成長效用意見次數配表

專業成長課程		很有用		尚有用		不太有用		很沒用	
辦理單位	天數	f	%	f	%	f	%	f	%
縣市政府 教育局 (處)或國 民教育輔 導團	一天內	82	12.0	367	53.6	199	29.1	37	5.4
	二~三天	107	15.6	418	61.0	139	20.3	21	3.1
	三天以上	148	21.6	362	52.8	143	20.9	32	4.7
國家教育 研究院籌 備處	三~五天以 上	180	26.3	353	51.5	124	18.1	28	4.1
	一~二天	98	14.3	400	58.6	155	22.7	30	4.4
師資培育 大學	碩士學位	170	24.9	358	52.3	123	18.0	33	4.8
	增能學分	166	24.3	387	56.7	109	16.0	21	3.1
	一~三天	88	12.9	394	57.5	173	25.3	28	4.1
學校本位 進修課程 (上級教育 行政機關 提供經費)	行動研究	139	20.3	389	56.8	134	19.6	23	3.4
	教師專業 成長社群	200	29.2	385	56.3	78	11.4	21	3.1
	成果導向	145	21.2	407	59.4	117	17.1	16	2.3
	專家講授	127	18.5	409	59.7	123	18.0	26	3.8
	同儕教 師講授	202	29.5	392	57.2	72	10.5	18	2.6

十二、受訪者對國民中小學教科書符合品質指標程度的看法

表 4-23 為本研究調查之國民中小學現場教學人員對本研究所訂的國民中小學教科書是否符合品質指標程度的看法。受訪者認為目前教科書品質「尚符合」各項教科書品質指標的情形最多，其中以「所選知識性題材內容，具科學或實證的正確性」所占比例最高（512 人，占 74.7%），其次為「所使用字詞、圖表正確、精準，文句通順達意，能使學生理解教科書所欲傳達的觀念和知識」（511 人，占 74.6%），再次為「所選取內容題材能反應各該學習領域應習得的重要概念、知識、價值和方法」（509 人，占 74.3%）。至於在「不太符合」教科書品質指

標方面，以「所包含內容題材的份量，相適於該學習領域的學習節數量，不致太多或太少」所占比例最高（103人，占15.0%），其次為「所選題材內容能與學生的生活經驗相結合」（95人，占13.5%），再次為「相同版本同一學習領域的各年級內容題材，具年級間的良好銜接性」（82人，占12.0%）。

表 4-23 國民中小學教科書符合品質指標程度的看法次數分配表

品質指標	很符合		尙符合		不太符合		很不符合	
	f	%	f	%	f	%	f	%
能使學生獲致各該學習領域課程綱要所訂定的分段能力指標	142	20.7	502	73.3	38	5.53	3	0.4
所選取內容題材能反應各該學習領域應習得的重要概念、知識、價值和方法	144	21.0	509	74.3	28	4.1	4	0.6
所選取內容題材難易適中，適合該階段大部分學生學習，不致太難或太簡單	129	18.8	479	69.9	73	10.7	4	0.6
所包含內容題材的份量，相適於該學習領域的學習節數量，不致太多或太少	111	16.2	463	67.6	103	15.0	8	1.2
所選題材內容能與學生的生活經驗相結合	123	18.0	461	67.3	95	13.9	6	0.9
所選知識性題材內容，具科學或實證的正確性	125	18.2	512	74.7	44	6.4	4	0.6
相同版本同一學習領域的各年級內容題材，具年級間的良好銜接性	125	18.2	473	69.1	82	12.0	5	0.7

所使用字詞、圖表 正確、精準，文句 通順達意，能使學 生理解教科書所 欲傳達的觀念和 知識	132	19.3	511	74.6	37	5.4	5	0.7
--	-----	------	-----	------	----	-----	---	-----

第三節 臺灣學生學習成就結果分析

本研究原計畫探討九年一貫課程實施後的學生學習成效，並探討其對偏鄉與都會區學生學習品質的影響，期望藉由教育部委託國家教育研究院籌備處建置之「臺灣學生學習成就評量資料庫」(Taiwan Assessment of Student Achievement, TASA)之分析獲致前述結果。然因九年一貫課程強調「知、情、意」並重，而「臺灣學生學習成就評量」現行資料僅著重「認知」層面，故國家教育研究院籌備處不建議以此單一認知成就面向資料，推論整體學習成效，且囿於比照目前釋出資料層級，無縣市或鄉鎮層級資料，致使本研究對於「九年一貫課程實施後，可能對偏鄉與都會區學生學習品質的影響探討」列為研究限制。

以下對於臺灣學生學習成就評量(Taiwan Assessment of Student Achievement, TASA)的分析，著重於兩方面，首先，是分析國內實施九年一貫課程後，學生整體的學習成就表現概況及成長趨勢；其次，則是分析學生的家庭社經地位對於其學習成就之影響現狀及程度。此外，研究礙於 TASA 現有釋出資料的侷限性，因此，只能就研究者現行可獲得且適合執行分析的部分，進行探討。其中，由於 TASA2005 年是屬前導研究且該年段僅施測小六的國語文、英語、數學等三個科目，同時，TASA2006-2007 的國二與英文科，因未提供連結等化的訊息，因此，無法執行年度能力的比較分析，因而，皆未納入本次分析中。以下僅針對 TASA2006、2007 國小四、六年級學生於國語文、數學、社會(僅有小六)、自然科等表現，進行分析。茲將結果逐一陳述如下：

一、TASA2006、2007 國小四、六年級學生於各學科表現之趨勢分析

表 4-24 為 TASA2006、2007 國小四、六年級學生於國語文、數學、社會、自然等學科表現之統計及整體差異比較。由表 4-24 可發現 TASA 各年段的樣本人數約為 8 千多人左右，其平均表現大致落於 250 分、標準差為 50 左右。另經採用獨立樣本 t 考驗於各年級逐科進行檢定，以探討不同年度間(2007-2006)學生表現之差異，確立各年段學生隨著年度的變化，分析結果除了如表 4-24 所示外，亦可由圖 4-1 至圖 4-7 觀察。研究結果顯示，除了小四自然科有微幅退步外，其餘年段及科目，學生於 2007 年的整體表現均是較 2006 年的表現來得進步，最小的進步分數是小六國語文（1.86 分）、最大的進步分數是小四數學（13.78 分），若進一步換算成效果量，再對照 Cohen（1992）認為 d 效果量為 0.20、0.50、0.80 時，分別是屬小、中至大效果量的建議，可發現各年段學科大致是落於小或中效果量。整體而言，除小四自然科外，TASA2006、2007 國小四或六年級學生於國語文、數學、社會、自然等學科表現，大致是呈現微幅進步的趨勢，大致可發現，在實施九年一貫課程後，臺灣國小四或六年級學生於 2006、2007 年之整體學習成就表現，並未有退步現象發生。

表 4-24 TASA2006、2007 國小四、六年級學生各學科表現之統計及
整體差異比較

年級	學科	2006 年			2007 年			2006-2007 年			
		n1	M1	S1	n2	M2	S2	M1-M2	t 值	df n1+n2-2	效果量
四	國語	8310	256.84	50.20	8462	265.43	47.40	8.59	11.39***	16675	0.176(小)
六	國語	8386	250.02	45.45	8485	251.88	45.41	1.86	2.66**	16869	0.041(小)
四	數學	8085	244.97	56.69	8205	258.75	47.40	13.78	16.84***	15710	0.264(中)
六	數學	8179	247.28	53.67	8146	256.57	48.37	9.29	11.61***	16163	0.182(小)
六	社會	7877	241.61	48.65	8168	250.13	47.12	8.53	11.27***	15968	0.178(小)
四	自然	8107	250.92	49.40	8254	246.09	44.05	-4.83	-6.60***	16079	0.103(小)
六	自然	8065	248.72	53.24	8214	252.62	44.08	3.90	5.09***	15622	0.080(小)

p<.01, *p<.001

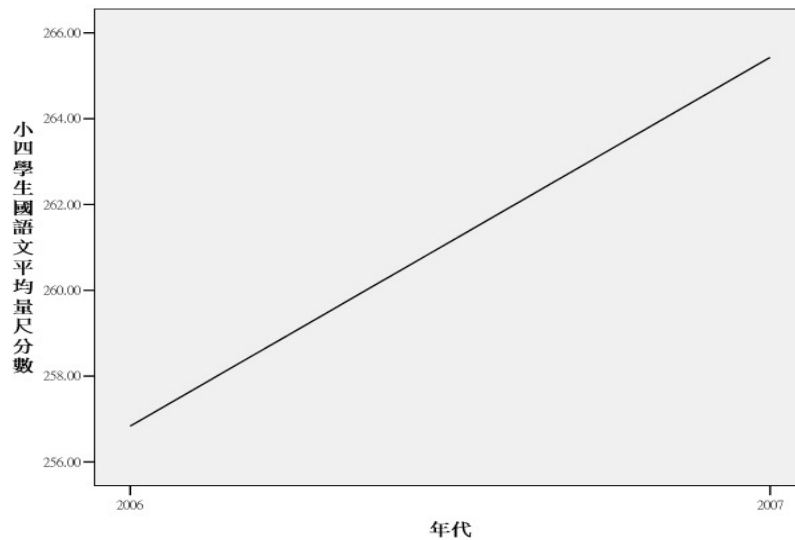


圖 4-1 TASA2006、2007 小四學生於國語文平均量尺分數變化圖

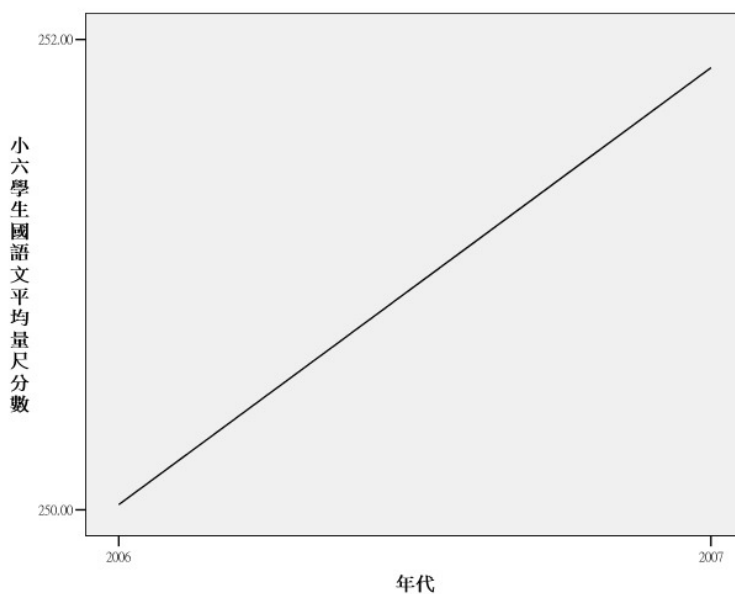


圖 4-2 TASA2006、2007 小六學生於國語文平均量尺分數變化圖

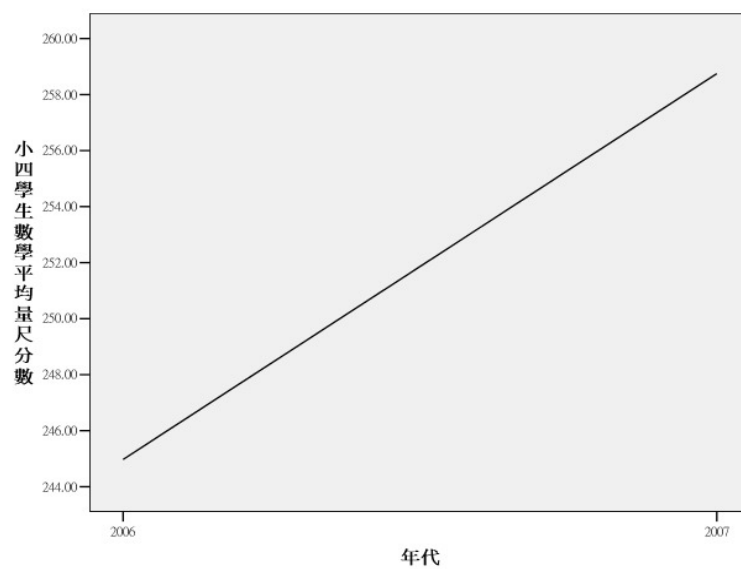


圖 4-3 TASA2006、2007 小四學生於數學平均量尺分數變化圖

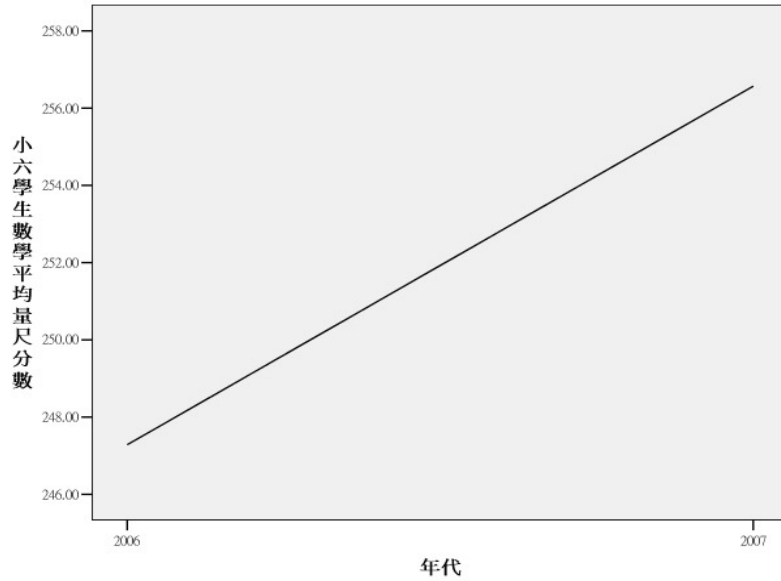


圖 4-4 TASA2006、2007 小六學生於數學平均量尺分數變化圖

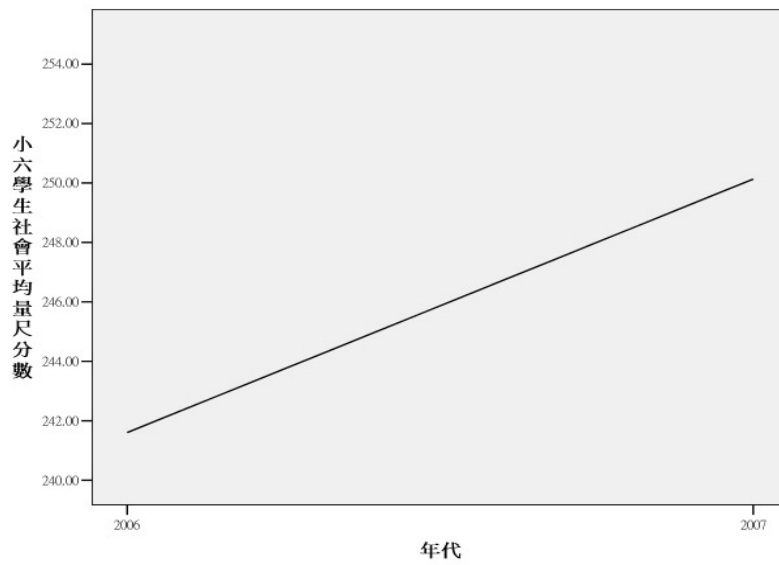


圖 4-5 TASA2006、2007 小六學生於社會平均量尺分數變化圖

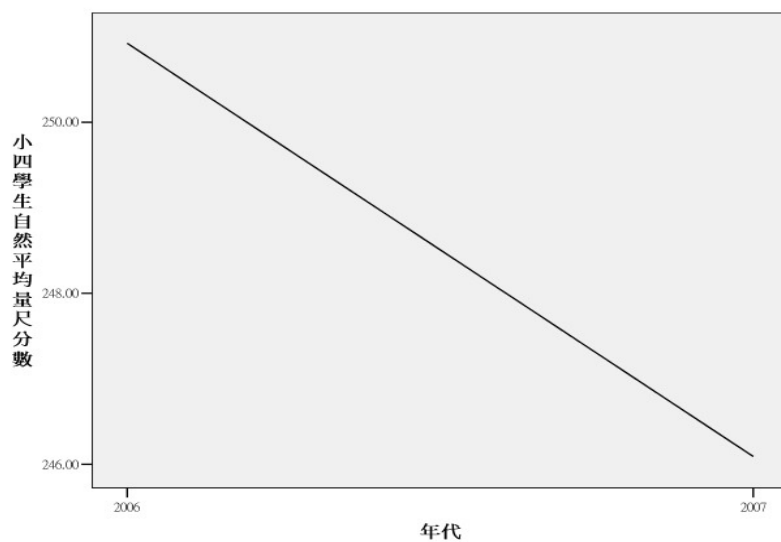


圖 4-6 TASA2006、2007 小四學生於自然平均量尺分數變化圖

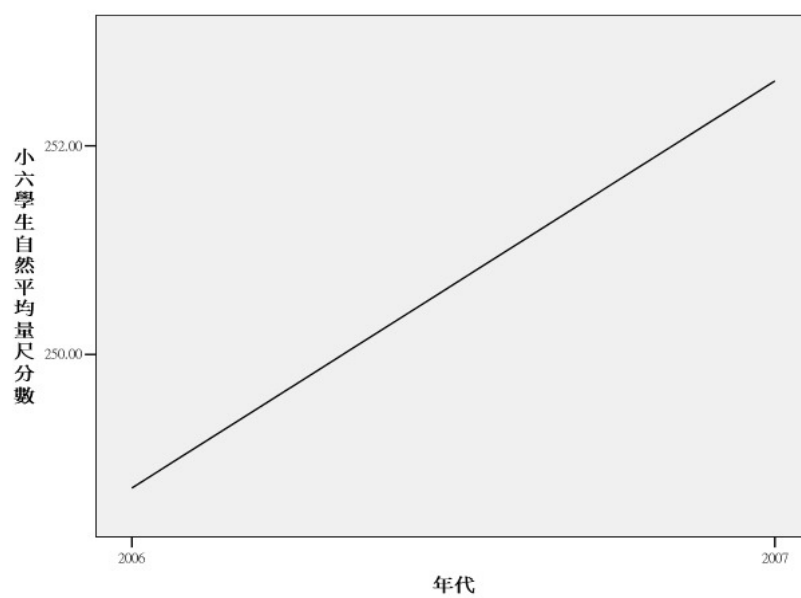


圖 4-7 TASA2006、2007 小六學生於自然平均量尺分數變化圖

二、TASA2006、2007 國小四、六年級學生家庭社經地位對於各學科成就之迴歸分析

在進行 TASA2006、2007 國小四、六年級學生家庭社經地位對於各學科成就影響之迴歸分析前，研究者必須先就研究中所採行的家庭社經地位指標給予明確定義。有鑑於 TASA2006 與 2007 的背景變項兩年度所調查內容差異甚大，其中，對於常作為家庭社經地位定義之父母親教育程度、職業及家庭資源等變項中僅有父母親教育程度一項，是同時適用於 TASA 兩個年度，基此，本研究對於家庭社經地位的定義，是僅由學生回答其父母親教育程度高低（自國小、國中、高中職、大學專科、碩士以上學位等），分別給予低至高的分數，因此，讀者對於分析結果必須審慎以對，不能過度推論至過去所定義之家庭社經地位現象。接續，實際分析時，研究者是採用主成分分析將父親、母親教育程度的分數，抽取出第一主成分分數以作為各學生家庭社經地位分數的表徵。

研究中在採取迴歸分析進行家庭社經地位對於學生學科成就之解釋時，分析結果如表 4-25 所示，可發現不論哪個年段或學科，學生家庭社經地位的高低對於其學科表現，均具有顯著解釋力，而能解釋的程度是自 0.1%-9.5%不等，顯示學生家庭社經地位的強弱對於各學科表現的解釋力，程度並不一致。此外，若僅檢視各年級於各學科之年度變化時，可發現隨著年度（2006 至 2007）變化，家庭社經地位對於學生學習成就之解釋力，皆是隨著提高，例如：小四學生於 2006 年國語文時，其解釋力（R 平方）是為 .042（即 4.2%），但至 2007 年時，則提高為 .082（即 8.2%），而其餘學科也出現此類現象，顯示學生家庭社經地位的高低似乎隨著年度變化，其影響力並未降低。但研究者必須強調由於分析資料的限制，現行只能提供 2006-2007 年之影響變化，此結果並未能完全呈現出整體的概況，是為本研究限制。整體而言，可發現在實施九年一貫課程後，臺灣國小四或六年級學生於 2006、2007 年之家庭社經地位對於整體學習成就表現的影響，並未有降低現象。

表 4-25 TASA2006、2007 國小四、六年級學生家庭社經地位對於各學科成就之迴歸分析

年級	學科	年代	標準化迴歸係數	<i>t</i>	R ²
四	國語文	2006	0.204	18.64	.042
四	國語文	2007	0.286	19.22	.082
六	國語文	2006	0.051	4.61	.003
六	國語文	2007	0.318	25.17	.101
四	數學	2006	0.186	16.72	.035
四	數學	2007	0.232	15.20	.054
六	數學	2006	0.041	3.66	.002
六	數學	2007	0.308	23.86	.095
六	社會	2006	0.033	2.89	.001
六	社會	2007	0.293	22.74	.086
四	自然	2006	0.183	16.45	.034
四	自然	2007	0.247	16.27	.061
六	自然	2006	0.037	3.28	.001
六	自然	2007	0.295	22.87	.087

三、小結

本研究依 TASA 資料庫分析結果發現，在 2006 及 2007 年時，除小四的自然科有微幅退步外，國小四或六年級學生於國語文、數學、社會、自然等學科表現，大致是呈現微幅進步的趨勢，顯示在九年一貫課程實施後，臺灣國小四、六年級學生的整體學科表現，仍是處於進步狀態。此外，在檢視該年度，學生家庭社經地位的高低對於其學科表現影響時，可發現不論哪個學科，家庭社經地位對於學生學科的表現影響力，均是隨著年度變化，其影響力亦是隨著提高，顯示在實施九年一貫課程後，家庭社經地位對於學生整體學科表現的影響力，並未降低，但研究者必須強調的是，限於資料的可取得性及適用性，本研究所指稱之家庭社經地位僅限於採納學生的父母親教育程度，並未

加入職業或家庭資源等，因此，在解釋時，不宜過度推論至過去泛稱之家庭社經地位。

如本文文獻探討結果所示，九年一貫課程實施後是否有助於縮小學生學習成就的社會階級差距，亦或有擴大差距之嫌，仍是一大爭論。部分研究顯示，九年一貫課程實施後，更擴大城鄉之間的學生學習成效差距（吳祥坤，2009；黃怡雯，2008；甄曉蘭，2005），其中英語學習更是差距較為顯著的科目（周中天，2002；林俊傑，2004；姚淑仁，2005；鄭俊芬，2005）。但亦有研究顯示九年一貫課程實施後，學生學習成效並無因此有下降趨勢（紀惠英、林煥祥，2009），甚至在部分領域表現還優於接受舊課程之學生表現（黃繼仁、李新鄉、張哲彰，2009），且各區域學生學習成就之差異不大，且也不明顯（曾建銘、陳清溪，2009）。因此，關於此研究議題，若能獲得學生學習成就長期資料庫的關鍵資料，較能獲得客觀之佐證，否則九年一貫課程的學生學習成效與城鄉差距或社經背景之關係，在不同的研究觀點與角度的切入之下，皆會有不同正反的結論與意見，有待後續研究與相關政府機關進一步深入探討。

註：本文使用資料部分係採自「臺灣學生學習成就評量資料庫」，該資料由國家教育研究院籌備處釋出。作者感謝上述機構及人員提供資料協助，然本文內容由作者自行負責。

第五章 結論與建議

第一節 九年一貫課程實施現況之結論

本研究旨在瞭解並檢討九年一貫課程政策推動現況及執行成效，透過文獻探討、座談會與問卷調查檢討分析九年一貫課程政策的重要內涵及其執行成效與缺失，例如：中央與地方的課程權責、能力本位教學、課程統整、學校本位課程發展、教師專業成長、教科用書品質等政策，同時，透過臺灣學生學習成就分析結果瞭解九年一貫課程實施後，學生整體的學習成就表現概況及成長趨勢，以及學生的家庭社經地位對於其學習成就之影響現狀及程度，經分析與討論獲致以下結論：

一、有關國民中小學九年一貫課程政策方面

(一) 九年一貫課程決策過程倉促，影響課程實施品質。

1993年教育部公布國民小學新課程標準，並於1996年起實施（國民中學新課程標準於1994年公布，1997年實施）。然由於1997年立法院審查教育部民國87年預算時，提出附帶決議：「教育部必須在88年9月完成國民中小學九年一貫課程綱要之研訂，並在90年起全面實施，否則凍結相關預算」，教育部為了遵照國會的決議，在新課程剛實施不久，遂於1997年4月開始研修國民中小學九年一貫課程綱要，並於1998年公布〈國民教育階段九年一貫課程總綱綱要〉，揭槩統整課程、領域教學、能力本位、學校本位課程、學校課程委員會等新理念和嶄新的作法。短短不到兩年，就推出這麼複雜的新課程，規劃極為匆促。經過兩年的試辦之後，於2001年8月開始在國小一年級正式實施，但沒有採取過去逐年實施的作法，且四年比三年級早一年實施，第四年則一至九年級全部實施，可見九年一課程的實施也非常匆促。然而改革幅度如此大的教育改革工程，卻因規劃與實施都如此倉促，導致相關配套措施尚未整備，致令學校教師、家長和社會都無

法適應。

課程綱要的發展一般要經過課程規劃、設計、試辦（實驗）、修訂和評鑑等階段，而且每一階段都有其特定任務和功能，如此才能使課程發展臻於完善。九年一貫課程改革由於規劃與實施過倉促，表面上都經過上述階段，但每一階段都做相同的工作，未顯現課程發展階段的特色，影響課程品質。幸而，在 2008 年所公布修正的 92 年版課程綱要微調（簡稱 97 課綱），已將實施年度延長至 2011 年（100 學年度）起由一年級、七年級逐年向上實施，即有三年的準備時間。

（二）九年一貫課程總綱與七大領域課程綱要的連結性較弱。

課程總綱與領域課程綱要的擬定無論在權責、時程和人員上，要緊密結合，使總綱的精神和內容融入到領域綱要內，才能達成課程改革的理想。然而在九年一貫課程決策機制，因各編制委員會或小組的人員評選與運作有部分限制與缺失，導致九年一貫課程總綱與七大領域課程綱要的連結性較弱。九年一貫課程總綱與七大領域課程綱要的連結性較為不足，1997 年，教育部成立「國民中小學課程發展專案小組」以研訂九年一貫課程綱要總綱，並分為兩個工作小組，第一組研擬國民中小學課程發展「共同原則」；第二組擬定課程綱要草案。1998 年，九年一貫課程總綱完成後，教育部隨即組成「國民教育各學習領域綱要研修小組」，由該領域相關的學科專家、教育學者與教學實務人員組成，原專案小組委員依專長分別加入各學習領域研訂小組行列。但依據「國民教育各學習領域綱要研修小組」名單與「國民中小學課程發展專案小組」名單的比較，原專案小組加入各學習領域研訂小組比例並不平均，且綜合活動學習領域並無原專案小組成員加入。幸而，在 92 版課程綱要微調（簡稱 97 課綱），其微調時總綱之研修成員係由各學習領域（學科）之召集人組成，已無總綱與各學習領域（學科）研修人員不連結之現象。然而，十大基本能力是否能有效連結或轉化為各學習領域課程綱要，仍有待評估。

（三）國中小學現場教育人員傾向支持由縣市政府規劃辦理全縣市、全鄉鎮市(區)或數校聯合選教科書作業，惟座談會之參與人員對此較持保留

之看法。

本研究調查發現，有逾六成的國民中小學現場教學人員傾向支持由縣市政府規劃辦理全縣市、全鄉鎮市(區)或數校聯合選教科書作業，惟座談會與會的教育行政機關、教師團體和家長團體三種身分之人員，較傾向不贊成此議題，其主要認為教科書的選擇主體應該是學校層級，縣市政府應是扮演建議與協助的機制，由教學者基於其專業知識和對學習者需求之瞭解而選擇教科書是最適當的途徑；不過，學校方面亦可依自身的情況考量而委託縣市選書或是數校聯合選書。至於部分支持得由縣市政府為主體規劃數校聯合選用教科書做法的與會者，建議可彈性調整做法，若縣市為主體範圍太大，或可改採以鄉鎮、生活圈，或以區為單位，或聯合數校來處理。

(四) 中央及縣市教學輔導團之輔導成效頗受肯定，也能對教師教學發揮正向協助之功能，然應使其組織法制化、專任化。

教育部(2010)曾提出目前現行學校—地方—中央三級教學輔導團網絡為當前最重要的教師專業發展支持網絡，但因欠缺法定地位，導致橫向統整與縱向連結之功能不彰。本研究調查亦發現，國民中小學現場教學人員逾五成的受訪者認同中央層級之課程與教學輔導諮詢教師(簡稱中央輔導團)及縣市層級之國民教育輔導團的工作成效，而縣市教學輔導團的工作成效肯定度較中央教學輔導團稍高，同時，有七成的國民中小學現場教學人員認為需要縣市政府教學輔導團的協助者。至於座談會與會者對於中央輔導團及縣市輔導團對學校課程實施之輔導之成效亦多給予肯定，並認為能對教師教學發揮正向協助之功能，然為使縣市輔導團能發揮實質輔導之功能，應持續培養優秀稱職的在職領域專長教師成為輔導團團員，但因目前有許多輔導團團員兼辦過多行政工作，或是學校授課因素等等，致無法全心投入輔導團工作，爰建議政府將輔導團之組織法制化、專任化，讓各縣市層級之國民教育輔導團團員能投入教材研究，並能專職進入學校現場作長期諮詢顧問，提供示範教學、問題解答、意見交流和諮詢服務等實質輔導。

此外，中央及縣市輔導團輔導的工作成效受多數國民中小學現場教學人員肯定，為本研究所發現之九年一貫課程之實施與推動的成效。

二、有關國民中小學九年一貫課程綱要內涵方面

- (一) 國中小學現場教育人員傾向支持對於課程綱要中增列一定比例的學習節數或時間供縣市發展與實施特色課程，並在一定比例範圍內調整各領域學習節數的權力；惟座談者的意見傾向於不贊成，但意見尚紛歧。

本研究調查發現，有逾八成的國民中小學現場教學人員支持國民中小學九年一貫課程綱要中，應規定一定比例的學習節數或學習時間供學校實施縣市政府自行規劃發展的特色課程，惟座談會與會者除教育行政機關代表對此議題之看法較分歧外，其餘各身分之與會者大部分對此議題持不贊同的立場，主要理由為：1. 教學時數裁量權應在學校層級，回歸教師專業；2. 國中階段因受升學導向之影響，若由縣市政府依法得調整各學習領域授課節數，可能產生考試領域的節數過度增加；3. 各縣市教育資源比例不均，此舉恐將加大縣市間的差距。另有少數表示贊同的與會者認為有其必要性，然前提是縣市政府必須要有完整的配套和作法，然後由教育部核備，並且由具實質功能的縣市教育審議委員會做決定。

- (二) 九年一貫課程各學習領域課程綱要宜在能力指標之基礎上另訂年級基本內容或教材綱要，其規範性或參考規則依學習領域性質而定。

教育部 2008 年發布的《國民中小學九年一貫課程綱要》雖已決定數學明定分年指標、社會七至九年級訂定基本內容，但其他各學習領域並未訂定分年指標，以作為教科書編輯之依據，值得未來課程改革規劃者縝密考量。而本研究查發現，國民中小學現場教學人員以及座談會與會者大都認為課程綱要僅訂能力指標另增訂年級基本內容應該依學習領域性質而定，若知識結構與邏輯性較清楚之學習領域，例如：數學、自然與生活科技，宜訂定年級內容細目；而知識結構較不明顯的領域，如綜合、藝術與人文、健康與體育學習領域，就不需再訂定細目。至於若增訂年級內容細目，一般而言，認為學習領域或知識結構較明顯的學科或領域宜具規範性，其餘者可僅具參考性。顯然本研究結果與黃嘉雄（2008）調查結果顯示，

不論學者、地方教育行政機關、教師和教科書出版者，均支持「課程綱要應以能力指標與基礎，再進一步訂定課程綱要內容或細目」的觀點一致。

(三) 不同階段的教學人員對九年一貫課程綱要各學習領域採整領域統整教學或分科教學有不同立場，國中階段傾向支持領域內的分科教學，國小階段者則有部分領域採分科教學，有些領域則宜強調領域內的統整教學。

教育部雖於 87 年 9 月 30 日之國民教育階段九年一貫課程總綱綱要列出「學習領域之實施應以統整、合科教學為原則」，但於 89 年 9 月 30 日之國民中小學九年一貫課程暫行綱要即修正為「學習領域之實施應以統整、協同教學為原則」，92 年 1 月 15 日之國民中小學九年一貫課程綱要再度提出「各學習領域之實施，應掌握統整之精神，並視學習內容之性質，實施協同教學」，92 年 8 月 28 日則再次行文各縣市政府，請其轉知所屬國民中小學據以辦理。換言之，教育部當前之政策並不獨尊合科教學或包領域教學，亦未要求某些特定學習領域一定得採合科或分科教學，而分科協同教學也不一定是一人教一個科目且每週各一節，至於是否採合科、分科或特定型態的協同教學，應是由學校視各單元的學習內容性質、校內文化氣氛、教師專長與意願和學習效果等因素而定，考慮的重點應在於課程目標之有效達成而不是採用特定的教學分工型態。

本研究調查亦發現，多數的國民中小學現場教學人員雖然認同課程綱要提示學習領域之實施，應掌握統整之精神，然多數的國小現場教學人員認為以及實務上採統整教學或分科教學在國小階段應視學習領域而定，例如：社會、綜合活動以及生活適合採領域統整教學；健康與體育、藝術與人文以及自然與生活科技適合採分科教學，國中階段則以分科教學為主。至於座談會與會者對於採統整教學或分科教學的立場和國中小現場教學人員一致，認為採統整教學或分科教學應視領域性質與教育階段而定。就領域性質而言，社會與自然適合合科，藝術與人文領域則適合分科；就教育階段而言，國小階段較適合領域內統整教學，國中適合分科教學。同時，統整教學時須考量到教師是否具備足夠統整教學的知能，可藉由協同教學方式來解決，而師資培育的方

式也應要與現場教學作結合。此外，九年一貫課程所強調的課程統程之精神，受到多數國民中小學現場教學人員之接納，亦為本研究所發現的九年一貫課程之實施與推動的成效。

(四) 多數的國民中、小學現場教學人員認為目前國民中小學九年一貫課程綱要規定的彈性學習節數量是適當的。

本研究調查發現，國民中小學現場教學人員對目前國民中小學九年一貫課程綱要的彈性學習節數規定是否適當的看法上，不論在國中、國小高、中、低年級階段，大都表示「尚可」，顯示多數的國民中、小學現場教學人員認為目前國民中小學九年一貫課程綱要規定的彈性學習節數量是適當的。

(五) 九年一貫課程改革強調學校本位課程發展普遍受到認同，實際執行上仍有待解決的問題。

本研究調查發現，就學校本位課程發展的觀念而言，大部分的座談會與會者採贊成的態度，但有現實面的問題仍待解決，諸如：因各學校所處環境不一，並非全部學校都適合發展校本課程，以及需面臨如何協調行政與教學、教學節數的分配、教師專長的配合、符合學生的學習需求等問題，同時，需考量國中升學體制對校本課程發展的影響，在升學主義掛帥的體制下，所謂的校本課程可能不敵考試科目，只是聊備一格。此外，學校的課程發展委員會及各學習領域課程小組在課程發展工作的投入受到多數國民中小學現場教學人員之肯定，以及校本位課程發展的觀念受到多數國民中小學現場教學人員之支持，亦為本研究所發現的九年一貫課程之實施與推動的成效。

三、有關國民中小學九年一貫課程綱要推動配套措施方面

(一) 九年一貫課程決策機制多屬任務編組，現雖有常設性課程研究機制，但缺乏完善系統性的組織運作條例或要點。

九年一貫課程決策機制多以任務編組，雖現有常設性課程研究機制，但各編制小組或委員會運作尚缺乏完善系統性的組織運作條例或要點。此外，九年一貫課程決策機制多以任務編組，且成員多由官方

遴選，未有評選機制，與歷年課程改革相較，教育部在九年一貫課程修訂階段，雖已設立常設性課程研究機制，委由教育部國教司與國家教育研究院籌備處蒐集相關意見，並歷經各學習領域研修小組研修草案，經國民中小學課程綱要研究發展小組與國民中小學課程綱要審議委員會通過，才能公布施行，但其中各編制小組或委員會的委員評選或薦任及組織運作尚未有完整、長期設置之組織條例以供參考。例如：國民中小學課程綱要審議委員會名單係由國家教育研究院籌備處推薦參考名單至教育部，再由部長聘任，其中參考名單來源是否多元、公開、透明皆是可再進一步思考之處。

(二) 縣市政府積極在學校推動縣市特色課程，然若干措施已逾越課程綱要對縣市政府的課程授權範圍。

本研究調查發現，國內各縣市政府相當重視縣市特色課程在所屬學校的推展與實施，七成以上的受訪者表示其所服務之縣市政府會要求學校實施九年一貫課程七大領域和重大議題以外之縣市自行發展特色課程。此外，縣市政府的部分課程推動措施已逾越課程綱要對縣市政府的課程權責授權範圍，其中較常見的是指定學校利用彈性學習節數時間實施七大領域課程、發布有關得採全縣市、全鄉鎮市(區)或數校聯合選書的規定。

(三) 學校的課程發展委員會及各學習領域課程小組在課程發展工作的投入受到多數國民中小學現場教學人員的肯定。

本研究調查發現，國民中小學現場教學人員對服務學校的課程發展委員會及各學習領域課程小組在課程發展工作上的表現，例如：學習總節數和各領域學習節數之規劃、各領域課程計畫之研編與審議、彈性學習課程計畫之研編與審議、教學主題與教學活動之設計、自編教科圖書及自編教材之研編與審議、教師專業成長活動之規劃實施、校內課程與教學之評鑑等任務，多給予肯定，顯見教育現場人員已能投入於校內課程發展與實施的各項工作。

(四) 國民中小學現場教學人員對現階段各教師專業成長課程內容多認為有其需要，並認為現階段各教師專業成長課程對其專業成長有效用。

本研究調查發現，國民中小學現場教學人員對於七項現階段各教師專業課程成長內容之需要程度，多認為有其需要，但「九年一貫課程改革的核心理念」此項專業課程成長內容被認為不太需要的比例占了三成。另外，在縣市政府教育局（處）或國民教育輔導團、國家教育研究院籌備處、師資培育大學、學校本位進修課程等單位所辦理的不同天數或類型的教師專業成長課程，多數的國民中小學現場教學人員認為對其專業成長有效用。此外，國內長期以來的教師專業成長面臨的困境如下：現有教師工作繁雜不利於進修成長、部分教師安於現狀並未進行專業成長進修、部分教師研習進修未符合教師實際需求、全國教師專業發展資源未能有效整合、教師進修未能結合教師專業發展，以及現行學校－地方－中央三級教學輔導網絡為當前最重要的教師專業發展支持系統，但因欠缺法定地位，導致橫向統整與縱向連結之功能不彰。

(五) 國民中小學現場教學人員多認為目前的教科書尚符合品質指標，且教科書開放民間編輯已為世界趨勢。

本研究調查發現，國民中小學現場教學人員多認為目前教科書品質指標尚符合本研究所訂的品質指標，其中以「所選知識性題材內容，具科學或實證的正確性」所占比例最高。多數座談會與會者傾向支持教科書開放民間編輯的政策，認為教科書開放民間編輯乃不可否定的世界趨勢，然而實行的過程中，政府仍需扮演教科書審查、評鑑、價格評議與輔導的重要角色，尤其在教科書品質上更須嚴格把關。

四、臺灣學生學習成就的表現趨勢

九年一貫課程實施後，臺灣國小四、六年級學生的整體學科表現，於2006-2007年大致是呈現微幅進步的趨勢；學生家庭社經地位對各學科表現並未隨年度變化而降低。

本研究經分析 TASA 數據發現，在 2006 及 2007 年時，除小四學生的自然科學科表現有微幅退步外，國小四或六年級學生於國語文、數

學、社會、自然等學科表現，大致呈現微幅進步的趨勢，顯示在 2006 年後，臺灣國小四、六年級學生的整體學科表現，仍是處於進步狀態，但由於本研究在經檢視國內各大型評量資料庫後，發現並無法獲得適當的九年一貫課程實施前之分析資料，以作為對照，因此，此進步狀態的形成原因，不能過度推論是推動九年一貫課程所造成的因素，其間存在的因素可能包含許多成因，僅能表示在 2006-2007 年時，學生的表現至少仍是處於微幅進步狀態。此外，在檢視該年度，學生家庭社經地位的高低對於其學科表現影響時，可發現不論哪個學科，家庭社經地位對於學生學科的表現影響力，均是隨著年度變化，其影響力亦是隨著提高，顯示在實施九年一貫課程後，家庭社經地位對於學生整體學科表現的影響力並未降低。另外，國小四或六年級學生於主要學科表現，大致呈現微幅進步的趨勢，顯示在 2006 年後，臺灣國小四、六年級學生的整體學科表現，仍是處於進步狀態，亦為本研究發現九年一貫課程實施與推動的成效。

五、九年一貫課程之實施與推動的成效

綜合本研究結論，可發現中央及縣市輔導團輔導的工作成效受到本研究所調查的多數國民中小學現場教學人員肯定；九年一貫課程所強調的課程統程之精神，受到本研究所調查的多數國民中小學現場教學人員之接納；學校的課程發展委員會及各學習領域課程小組在課程發展工作的投入受到本研究所調查的多數國民中小學現場教學人員之肯定；校本位課程發展的觀念受到本研究所調查的多數國民中小學現場教學人員之支持，以及國小四或六年級學生於主要學科表現，大致呈現微幅進步的趨勢，皆為本研究所發現九年一貫課程實施與推動的成效。

第二節 推動九年一貫課程之建議

茲依據上述結論，研擬下列建議，以供政府後續辦理九年一貫課程決策之參考，而各權責單位必須逐項、依序推動改善，才能真正落

實課程改革，調整為合時代的九年一貫課程。

一、立即可行的建議

(一) 有關國民中小學九年一貫課程政策方面

1、持續推展學校本位課程發展，惟宜強化其評鑑（主辦單位：各縣市教育主管機關）

學校本位課程發展是「教育鬆綁」改革訴求的具體展現，此課程可由學校師生共同建構，讓教師專業得以發揮，教育自主性受到尊重、合作協同成為文化。本研究調查顯示，填答者高度支持學校本位課程發展的觀念，且調查結果亦發現九年一貫課程改革推動至今，學校人員已能高度投入學校本位課程發展的工作，顯見校本課程發展的觀念已逐漸在學校生根，已能達成教師專業得以發揮，教育自主性受到尊重、合作協同成為文化的目標。然有鑑於學校本位課程發展現況，許多學者專家亦提出目前學校本位課程的評鑑規準尚未建立的係學校無法掌握學校本位課程的成效的原因之一（林佩璇，2002；高新建，2002；許維素，2001；甄曉蘭、鍾靜，2002）。爰建議各縣市教育局（處）應制定系統性的學校本位課程評鑑機制，以評估學校本位課程實施成效。

2、建立統整課程評鑑機制，以評估課程實施成效。（主辦單位：教育部）

根據本研究調查結果，多數國民中小學現場教學人員皆認同課程綱要提示學習領域之實施，應掌握統整之精神，亦在不同年級階段與領域有不同實施方式。目前關於統整課程實施問題，最為迫切的是缺乏統整課程評鑑機制，如此無法評估統整課程實施的成效（方德隆，2000；周淑卿，2001；張德銳、簡賢倉，2002；甄曉蘭、鍾靜，2002；歐用生，2000）。本研究爰建議校本課程和中央課程皆應持續以系統化的評鑑機制，以確保課程品質，同時，各縣市教育局（處）應制定系統性的學校本位課程評鑑機制，以評估學校本位課程實施成效。

(二) 有關國民中小學九年一貫課程綱要推動配套措施方面

1、推動教學輔導團法制化（主辦單位：教育部）

根據本研究調查結果，中央輔導團及縣市輔導團皆可對學校課程實施以及教師教學發揮正向協助之功能，前者主要負責研發以及傳達全國性教育政策，並能與縣市輔導團互動對話，發揮對其提供諮詢與協助之功能；縣市輔導團則應承擔起輔導第一線教學現場之責任，應提供學校層級的協助與輔導。為使縣市輔導團能發揮實質輔導之功能，縣市政府應持續培養優秀稱職的在職領域專長教師成為輔導團團員，然因目前多數縣市輔導團團員受限於學校授課等因素，無法全心投入輔導團工作。秦葆琦（2008）亦提出目前的中央或地方輔導員，皆聘請現職中小學教師擔任，雖有減課等配套措施，但仍無法減少教師工作負擔，遂影響教師擔任輔導員的意願。爰建議應從法制重建的方向努力，包括：中央輔導團納入國家教育研究院組織，設置專職輔導員；以及縣市輔導團成為正式編制，設置專職輔導員。另外，國民中小學九年一貫課程綱要微調推動配套措施中，有關法規修訂部分，雖預計在 2008 年 12 月修訂「國民教育法」賦予設置國民教育輔導團、課程督學之法源依據，惜迄今仍未完成修法。爰建議政府儘速修訂「國民教育法」，俾輔導團法制化，保障輔導團老師的權利、義務，讓各縣市輔導團團員能投入教材研究，並能專職進入學校現場作長期諮詢顧問，提供示範教學、問題解答、意見交流和諮詢服務等實質輔導，以有效針對各校狀況給予實質協助。

2、持續補助經費辦理各類教師專業成長課程（主辦單位：教育部；協辦單位：各縣市教育主管機關、國家教育研究院籌備處）

本研究結果顯示學校教育人員對於有關九年一貫課程的各類專業成長活動，仍有高度的需求，且認為在縣市政府教育局（處）或國民教育輔導團、國家教育研究院籌備處、師資培育大學、學校本位進修課程等單位所辦理的不同天數或類型的教師專業成長課程對教師的專業成長均有所助益。故建議教育部宜持續補助各師培機構、縣市政府和國家教育研究院等辦理各類教師專業成長課程，但須針對現場教師的需求訂定。

3、推動教師進修法制化，以及建立教師專業成長評估機制（主辦單位：教育部）

由於目前國內並未有教師進修之法源依據，使得有部分教師因工作繁雜或安於現狀並未進行專業成長進修。教育部國民中小學九年一貫課程綱要微調推動配套措施中，有關法規修訂部分，雖預計在 2009 年 12 月修訂教師法，以規範國中小教師基本進修時數，惜迄今尚未完成修法。爰建議教育主管機關仍應積極修訂教師法，將教師進修法制化，配合「師資培育法」修正，賦予教師在職進修之法源依據，檢討教師在職進修的相關辦法，以規範教師法定之進修方式、時數、學分數等事宜。同時，宜建立教師專業成長評估機制，以評估教師專業的發展成效。

- 4、維持教科書一綱多本的政策，惟教育部仍宜強化教科書的審查、評鑑和書價評議工作，同時，持續編訂官方版本或教材原型，以及建立教科書三方座談機制（主辦單位：教育部；協辦單位：國立編譯館）

針對一綱多本的教科書政策與品質，學者專家提出審定本教科書雖越趨開放多元，但教科書內容仍有意識型態或性別刻板印象的再現，更因編輯人員與審查委員的專業知能、多元的價值與意識型態（黃政傑，2004；藍順德，2002），即由於課程規劃者、教科書編輯者以及審定者的角色不同，對於課綱轉化教科書的觀念不同，尤其是科書編輯者各自解讀能力指標，設計教科書（張芬芬、陳麗華、楊國揚，2010），而影響教科書內容的決定與呈現（黃政傑，2004；藍順德，2002）。另外，各學習領域能力指標與重大議題是否確實融入與轉化，亦是影響教科書品質的重要因素。但根據本研究調查結果，國民中小學現場教學人員多認為目前教科書品質指標尚符合本研究所訂的品質指標；且多數座談會與會者傾向支持教科書開放民間編輯的政策，但於實行的過程中，政府仍需扮演審查、評鑑、價格評議與輔導的重要角色。

故本研究建議，為提升教科書品質，政府仍需扮演審查、評鑑、價格評議與輔導的重要角色，尤其仍應研發、編輯官方版的教科書，或研發開放版權的教材原型供各校採用，官方版教科書的編輯工作，得委託民間學術單位或各大學辦理，而教材原型則可委託國家教育研究院籌備處辦理。同時，為使課綱研修人員、教科書編輯者、教科書

審查者三方面能了解彼此之想法、立場，以期內容符合各課程之內涵以及學生需求，允宜建立課綱研修人員、教科書編輯者，以及教科書審查者三方座談機制，俾綱要之精神落實至教科書中。

5、擴充縣市政府教育局處的編制和人力（主辦單位：各縣市教育主管機關）

九年一貫課程為回應《教育改革總諮議報告書》教育鬆綁的訴求，則將中央與地方的課程權責重新劃分，並將權力下放於地方政府與學校（教育部，2008b）。目前部分縣市政府積極在學校推動縣市特色課程，例如：在彈性學習節數中增設英語課程或資訊課程（彭富源，2005）。而根據本研究調查結果，國中小學現場教育人員亦傾向支持對於課程綱要中增列一定比例的學習節數或時間供縣市發展與實施特色課程，並在一定比例範圍內調整各領域學習節數的權力；縣市政府規劃辦理全縣市、全鄉鎮市（區）或數校聯合選用教科書作業，可見縣市政府在課程改革上日漸扮演重要角色。爰此，縣市政府教育局（處）應積極擴充其編制和人力，尤其教育局（處）長、主管和督學等的任用，須以專業人員為主，以支持縣市政府教育局於課程與教學的規劃與發展功能。

二、中長程的建議

（一）有關國民中小學九年一貫課程政策方面

根據本研究結果顯示，在九年一貫課程決策機制部分，發現九年一貫課程決策過程倉促，影響課程實施成效；且九年一貫課程決策機制多屬任務編組，現雖有常設性課程研究機制，但缺乏完善系統性的組織運作條例或要點。歐用生、黃嘉雄、白亦方（2009）在其〈基礎教育課程制定機制及其過程之研究〉亦提出九年一貫課程制定組織之成員遴選，多由官方決定；國民中小學課程發展專案小組雖依任務分組，但小組間無法有充分的合作等問題。因此，本研究提出以下幾點建議：

- 1、建置常設性的課程研究機構，以整體規劃國家課程研究和發展工作（主辦單位：教育部）

課程改革需經過長期研議與一定時間的試用，才能降低新舊課程間銜接的磨合阻礙。這些問題皆須由國家設立常設性的課程研究機構專責統籌。目前的國家教育研究院籌備處設置的課程及教學組，其業務重點即為課程研究相關工作，包括：課程綱要之研究、學力指標之研究、課程發展之研究、教與學的基礎研究、課程及教學評鑑之研究。然而該機構組織法迄今尚未通過，為此，教育主管機關允宜積極與立法院協調儘速通過國家教育研究院組織法，完成機構法制化作業

2、鼓勵地方政府和學校參與課程改革，作為課程決策參考。（主辦單位：教育部；協辦單位：各縣市教育主管機關、國家教育研究院籌備處、國立編譯館）

課程發展須依據長期的、系統的研究，綱要擬定後也要經過實驗，依據豐富的資料評鑑後，才能定案。因此，可鼓勵地方政府和學校參與課程改革，研究和探討課程新議題，作為課程決策參考。抑或考量恢復「板橋模式」，由「課程即教材」的角度出發，讓國民學校教師研習會進行課程研發工作。

3、釐清中央和縣市政府的教育或課程權責，以利中央和地方政府的合作和聯繫（主辦單位：教育部）

九年一貫課程雖明令規定中央與地方的課程權責，但在實施層面兩者的權責卻劃分不清，因此產生地方本位優於學校本位的現象。根據本研究調查顯示，縣市政府積極在學校推動縣市特色課程，然若干措施已逾越課程綱要對縣市政府的課程授權範圍。包括：縣市政府曾要求學校實施九年一貫課程七大領域和重大議題以外之縣市自行發展特色課程；指定學校利用彈性學習節數時間實施七大領域課程、發布有關得採全縣市、全鄉鎮市（區）或數校聯合選書的規定。然而為有利中央和地方政府的合作和聯繫，課程綱要及課程推動的配套措施必須明確釐清中央和縣市政府的教育或課程權，避免教育資源的浪費與錯置。

4、未來課程改革的準備期宜充足，且配套工作宜整備（主辦單位：教育部）

歷次九年一貫課程由綱要公布至全面實施之準備期過短且配套措施亦未周備，致產生實施上的困難，幸而此次九年一貫課程綱要微調之發布至正式實施已有三年準備時間，因此，未來再次實施新版的課程綱要，其準備時間和準備工作也必須充足；且於準備期中對於各項課程實施的準備或配套工作，宜詳為規劃和充實。

(二) 有關國民中小學九年一貫課程綱要方面

本研究對於未來九年一貫課程綱要修正及檢討之建議如下：

1、課程綱要中的彈性學習節數宜考量設定一定比例，供縣市政府發展和實施該縣市特色課程（主辦單位：教育部；協辦單位：各縣市教育主管機關）

針對課程綱要中的彈性學習節數比例設訂，根據本研究調查結果，國中小學現場教育人員傾向支持對於課程綱要中增列一定比例的學習節數或時間供縣市發展與實施特色課程，並在一定比例範圍內調整各領域學習節數的權力，加上縣市政府在地方課程改革與發展之角色愈趨重要，爰建議於課程綱要中的彈性學習節數宜考量設定一定比例，供縣市政府發展和實施該縣市特色課程。

2、國小階段較適合領域內統整教學，國中則適合實施領域內的分科教學，惟無論採分科教學或領域的統整教學，均應掌握課程統整的精神（主辦單位：教育部）

針對七大領域的統整教學，學者提出部分疑慮，例如：七大學習領域能否統整、相關學科合併成一大學習領域是否合理，最常提及的即為健康與體育、藝術與人文以及社會等領域在課程統整的實踐上仍有分科教學的陰影（周淑卿，1999；黃譯瑩，1999）。而本研究結果亦指出多數的國小現場教學人員認為以及實務上採統整教學或分科教學在國小階段應視學習領域而定，就領域性質而言，社會與自然適合合科，藝術與人文領域則適合分科；就教育階段而言，國小階段較適合領域內統整教學，國中適合分科教學。爰建議除語文和數學外，國小仍強調實施領域的統整教學，唯健體、藝術與人文得視學校情境條件和教師專長實施分科學；國中則改為實施領域內的分科教學。惟無論

採分科教學或領域的統整教學，均應掌握課程統整的精神。

- 3、學術結構邏輯較強的學習領域宜增訂具規範性的各年級基本內容細目或教材綱要，其他學習領域則增訂具參考性的年段內容細目或教材大綱（主辦單位：教育部）

針對各學習領域課程綱要是否應設置具規範性或參考性的內容要項，目前各學習領域課程綱要對達成能力指標之課程內容有不同處理方式，可分為三類：第一類，除分段能力指標外，另訂定具規範性的課程內容要素；第二類，除分段能力指標外，另提供參考之題材參考表、能力指標補充說明、教材內容要項、課程計畫示例等附錄；第三類，除分段能力指標外，未提供相關課程內容要素或教材大綱等參考附錄（黃嘉雄，2007）。本研究發現，多數座談會與會者及國民中小學現場教學人員對於未來課程綱要（七大學習領域方面）多認為知識結構與邏輯性較清楚之學習領域應訂具規範性的年級基本內容，其餘者可僅具參考性。而教育部 2008 年發布的《國民中小學九年一貫課程綱要》雖已決定數學明定分年指標、社會七至九年級訂定基本內容，但其他各學習領域並未訂定分年指標，以作為教科書編輯之依據，值得未來課程改革規劃者縝密考量。爰建議語文、數學、自然與生活科技等學術結構邏輯較強的學習領域宜增訂具規範性的各年級基本內容細目或教材綱要，其他學習領域則增訂具參考性的年段內容細目或教材大綱。

- 4、各學習領域在各階段之節數分配宜參酌該領域在該階段的功能和重要性而調整其分配比例（主辦單位：教育部）

科目節數的分配與安排向來都是課程改革的爭議點所在，由於目前學習領域節數分配是採直筒式的平均分配，一至九年級皆有相同的七大學習領域，且領域節數的配置大都是固定比例，但此作法並未考量學生在不同年級學習的需要。而本研究座談會許多與會者亦指出，各學習領域學習節數之劃分，採取一至九年級皆相同比例的分配方式，並不合宜，領域節數分配宜考量學生學習的需要。爰建議各學習領域在各階段之節數分配宜參酌該領域在該階段的功能

和重要性而調整其分配比例，讓每個學習領域在關鍵學習段能多安排節數，以達成最佳時機學習最適領域的理想，例如：小學低中年級的語文節數比例宜調高。

5、教育主管機關宜重新規劃出符合眾人期待的學習領域之劃分（主辦單位：教育部）

九一貫課程綱要被批評缺乏學理依據之處不少，其中七大學習領域的劃分，即有學者質疑相關學科的劃分與整合是否合理（周淑卿，1999；黃譯瑩，1999），本研究座談會亦有與會者指出，應建議檢討部分學習領域的合科的合理性問題。有關七大學習領域的劃分尚有爭議，爰建議教育主管機關允宜著手蒐集目前課程實施現場學者的意見，同時，未來再次進行新一波課程綱要修訂，更應全面檢視目前學習領域劃分的問題，例如：低年級生活、健康與體育、綜合活動等領域的教學內容嚴重重疊，同時，宜再重新了解學習領域劃分的學理依據，俾規劃出符合眾人期待的學習領域之劃分。

（三）有關國民中小學九年一貫課程綱要推動配套措施方面

1、重視教師專業能力的培育與發展，增加教師專業成長之誘因（主辦單位：教育部）

教師專業能力乃課程實施成敗的關鍵。無論學校本位課程之發展與教科書的選用、領域課程之統整教學、或能力指標之掌握，皆有賴於學校教師之專業能力。根據本研究調查與座談會結果，教師專業發展能力的加強仍是現場教師之需求，亦是課程改革成效的重要動力。相關研究亦指出，教師專業能力的發展除了相關進修單位的設置外，了解教師目前專業能力發展需求亦是重點之一（林生傳、陳慧芬、黃文山，2001；楊深坑、楊銀興、周蓮清、黃淑玲、黃嘉莉，2002）。

因此，未來的課程革新或調整，皆應首重教師專業能力的培育與發展，而教師專業的培訓又應包括兩部分，一是師資的職前教育，各師資培育機構應配合課程政策之內涵，妥善規劃其職前教育課程，培養未來師資有足夠的課程實施能力；另一是現職教師的在職進修、培育，任何新課程之推動，皆應配合以系統、周全的在職教師培訓配套

措施，讓教師群先準備好，有相當足夠的專業能力，才正式實施新課程。另為鼓勵教師積極進修，提升專業能力，教育部允宜評估制定國民中、小學教師分級、評鑑、換證之可能性。

- 2、開發更完整的國中學生基本能力測驗、評量工具（主辦單位：教育部；協辦單位：國家教育研究院籌備處）

根據本研究座談會有與會者提出，評量與測驗是影響九年一貫課程實施的關鍵，因此，課綱的推動最後還是要回到測驗、評量的部分，所以必須審慎評量國中學生基本能力測驗的實施與結果，同時，在下一波教改，必須開發更完整國中學生基本能力測驗、評量的工具，避免被誤用，另可考量紙筆測驗以外的評量方式，至於學生的能力，應不侷限於學生在國、英、數、社、自五科目之學習成就，宜發展涵蓋各學習領域的評量工具，以作為學生甄選入學或申請入學之參考資料。

三、對後續研究的建議

- （一）未來研究可進一步探討九年一貫課程實施對偏鄉與都會區學生學習品質的影響（主辦單位：教育部；協辦單位：國家教育研究院籌備處）

本研究原計畫探討九年一貫課程實施後的學生學習成效，並探討其對偏鄉與都會區學生學習品質的影響，但囿於各縣市及鄉鎮層級的背景資料無法取得，九年一貫課程對偏鄉與都會區學生學習品質的影響，列為研究限制。爰建議未來研究可進一步對九年一貫課程實施是否造成城鄉差距，進行專門且長期性的研究。

- （二）未來研究可探討升學體制對國中階段實施九年一貫課程的影響（主辦單位：教育部；協辦單位：國家教育研究院籌備處）

由於本研究文獻資料或座談會與會者皆認為，升學體制對於九年一貫課程的實施應有一些影響，例如：在升學主義掛帥下，學校本位課程難以與考試科目競爭，只是聊備一格。爰建議未來研究可探討探討升學體制對國中階段實施九年一貫課程的影響，以深入分析升學體制對國中階段實施九年一貫課程的影響，並提出具體因應對策。

參考書目

- 方德隆（2000）。九年一貫課程學習領域之統整。**課程與教學季刊**，3（1），1-18。
- 王秀玲、林新發（2004）。臺灣小學教育改革政策：現況、內涵與評析。載於張明輝（主編），**教育政策與教育革新**（頁 83-117）。臺北：心理。
- 王前龍、張如慧（2007）。從課程設計理論取向回顧臺灣近三十年國小課程改革理念之轉變。載於周淑卿、陳麗華（主編），**課程改革的挑戰與省思**（頁 65-84）。高雄：麗文。
- 行政院國家科學委員會（2008）。**偏遠國中課程實踐生態與教育機會現況調查研究分析**。2010 年 1 月 15 日，取自 http://www.nsc.gov.tw/_newfiles/head.asp?add_year=2008&tid=7
- 行政院教育改革審議委員會（1996）。**教育改革總諮議報告書**。臺北：作者。
- 吳俊憲（2002）。國中社會領域教科書發展之理念、困境與因應途徑。**課程與教學季刊**，6（1），73-94。
- 吳家瑩、郭守芬（1999）。「國民教育階段九年一貫課程綱要」訂定之源起與過程。**臺灣教育**，581，48-57。
- 吳清山（2008）。**解讀臺灣教育改革**。臺北：心理。

- 吳祥坤（2009）。國中學生基本學力測驗城鄉差距成因之比較研究。銘傳大學公共事務學系碩士論文，未出版，臺北。
- 李坤崇（2004）。能力指標轉化的理念。載於教育部（主編），**國民中小學九年一貫課程理論基礎（一）**（頁 141-169）。臺北：教育部。
- 李坤崇（2006）。**教學目標、能力指標與評量**。臺北：高等教育。
- 周中天（2002）。回歸課程綱要-解決國中國小英語課程銜接問題。**師友月刊**，425，6-11。
- 周祝瑛（2003）。**誰捉弄了臺灣教改**。臺北：心理。
- 周淑卿（1999）。論九年一貫課程的「統整」問題。載於中華民國課程與教學學會（主編），**九年一貫課程之展望**（頁 55-78）。臺北：揚智文化。
- 周淑卿（2001）。在應為與難為之間－論當前課程統整的困境。載於國立暨南國際大學教育學程中心（主編），**教育改革的微觀工程：小班教學與九年一貫課程**（頁 141-159）。高雄：復文。
- 林生傳、陳慧芬、黃文山（2001）。國民教育階段教師在教育改革政策下的專業成長需求調查研究：以九年一貫課程及教育鬆綁為例。**教育學刊**，17，23-44。
- 林佩璇（2002）。課程統整在九年一貫課程革新中的理念與實踐。**教育研究資訊**，10（4），99-120。
- 林俊傑（2004）。偏遠地區英語教師的焦慮。**師友月刊**，440，34-37。
- 林婉華（2002）。「國民中小學九年一貫課程推動小組動態報導」。**教育**

- 研究資訊，10（5），179-182。
- 邱惠群（2001）。評九年一貫課程總綱綱要的制定過程與基本理念。
研習資訊，18（1），63-68。
- 姚淑仁（2005）。國小英語教學現況之一國多制現象。國教天地，161，
10-14。
- 洪詠善（2000）。國民教育階段九年一貫課程總綱綱要決策過程之研究。國立臺北教育大學課程與教學研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 紀惠英、林煥祥（2009）。從 PISA 測驗結果看九年一貫課程成效與高中職學生成績的差異。教育政策論壇，12(1)，1-39。
- 秦葆琦（2008）。從省輔導團到中央輔導團—落實「家」的感覺。研習資訊，25(1)，97-100。
- 秦夢群、賴文堅（2006）。九年一貫課程實施政策與問題之分析。教育政策論壇，9（2），23-44。
- 高新建（2002）。彈性學習節數的規劃與應用。初等教育學刊，12，
109-134。
- 高新建（2007）。國民中小學課程綱要的修訂過程及特色。載於高新建（主編），課程改革理念轉化與省思（頁3-14）。臺北：國立臺灣師範大學。
- 張芬芬、陳麗華、楊國揚（2009）。「課程改革理念、課程綱要與教科書轉化議題—臺灣觀點」。收錄於課程轉化議題國際學術研討會

論文，臺北：臺北市立教育大學。

張素貞、阮奕婷（2005）。九年一貫課程推動之回顧與展望。**研習資訊**，22（4），47-66。

張德銳，簡賢倉（2002）。國民中小學實施協同教學的困境與突破。載於中華民國課程與教學學會（主編），**新世紀教育工程：九年一貫課程再造**（頁163-195）。臺北：揚智文化。

張芬芬、陳麗華、楊國揚（2010）。臺灣九年一貫課程轉化之議題與因應。**教科書研究**，3（1），1-40。

教育部（1999）。**教育改革的理想與實踐**。臺北：教育部。

教育部（2002）。「新世紀的挑戰－九年一貫課程政策與執行」，收錄於教育部九十一學年度九年一貫課程實務研討會，臺北：教育部。

教育部（2003）。**國民教育九年一貫課程配合工作計畫**。臺北：教育部。

教育部（2004）。**國民中小學九年一貫課程綱要補充說明**。臺北：教育部。

教育部（2005）。**傳遞希望的種子：教育部九年一貫創新教學課程推動政策實錄**。臺北：教育部。

教育部（2008a）。**九年一貫課程綱要微調案，本部尊重專業及委員會共識**。2009年10月25日，取自 http://www.edu.tw/eje/news.aspx?news_sn=2025

教育部（2008b）。**國民中小學九年一貫課程綱要總綱**。臺北：作者。

- 教育部 (2008c)。「中小學課程發展之相關基礎性研究」計畫書。2010年9月18日取自教育部網頁：<http://www.edu.tw/>
- 教育部 (2008d)。「國民中小學課程綱要微調原則」。2010年9月18日取自教育部網頁：<http://www.edu.tw/>
- 教育部 (2009)。「97 學年度國民小學概況統計」。2009年12月2日取自教育部統計處網頁：
http://www.edu.tw/statistics/publication.aspx?publication_sn=1239&pages=1
- 教育部 (2010)。「師資培育與專業發展」。收錄於第八次全國教育會議集。臺北：教育部。
- 曹亮吉、周麗玉 (1996)。「課程改革」。臺北：行政院教育改革審議委員會。
- 莊明貞 (2001)。「九年一貫課程實施初步成果及問題與因應策略」。教育研究月刊，85，27-41。
- 莊明貞 (2003)。「課程改革：反省與前瞻」。臺北：高等教育。
- 許維素 (2001)。「九年一貫與學校本位課程發展」。載於國立暨南國際大學教育學程中心 (主編)，教育改革的微觀工程：小班教學與九年一貫課程 (頁 161-178)。高雄：復文。
- 陳伯璋 (2000)。「九年一貫課程的理念與理論分析」。載於高強華 (主編)，九年一貫課程革新論文集 (頁 29-41)。臺北：國立臺灣師範大學。
- 陳伯璋 (2001)。「新世紀課程改革的挑戰與省思」。臺北：師大書苑。

陳伯璋、李文富、黃騰、范信賢（2010）。尋找臺灣課程改革的失落環節－教學輔導網絡建構的想像與展望。載於陳伯璋（主編），**建構臺灣課程與教學：推動網絡 2009**（頁 3-35）。臺北：國家教育研究院籌備處。

陳伯璋、林山太（1996）。**學前至高中階段課程與教材的主要問題**。臺北：行政院教育改革審議委員會。

陳新轉（2003）。**課程統整－理論與設計解說**。臺北：商鼎文化。

彭富源（2005）。九年一貫課程政策之回顧與前瞻——政策執行觀點。**研習資訊**，22（4），11-28。

曾建銘、陳清溪（2009）。2007 年臺灣學生學習成就評量結果之分析。**教育研究與發展期刊**，5(4)，1-38。

游家政（1999）。九年一貫課程-學校課程銜接與統整的推動與落實。**臺灣教育**，581，37-42。

游家政（2004）。九年一貫「課程綱要」的發展背景與理念。載於教育部（主編），**國民中小學九年一貫課程理論基礎（一）**（頁 45-76）。臺北：教育部。

黃怡雯（2008）。偏遠地區國中學生基測成績之探究。**學校行政雙月刊**，58，60-75。

黃政傑（2000）。課程評鑑。臺北：師大書苑。

黃政傑（2004）。躍登九年一貫課程的政治舞臺。載於教育部（主編），**國民中小學九年一貫課程理論基礎（一）**（頁 6-29）。臺北：教育部。

- 黃嘉雄 (2003)。國民中小學九年一貫課程綱要總綱篇修訂要點及其意涵。 **國民教育**，43 (3)，71-79。
- 黃嘉雄 (2007)。國民中小學九年一貫課程綱要該增訂課程內容要素嗎？ **教育研究集刊**，53 (4)，33-69。
- 黃嘉雄 (2008，9 月)。「國民中小學九年一貫課程綱要該增訂課程內容要素嗎？」收錄於兩岸課程改革發展情況之比較研討會論文，臺北：國立臺北教育大學。
- 黃嘉雄 (2010)。 **中小學課程政策之整合研究 (整合型計畫) — 子計畫一：能力指標與領域教學議題探究**。國家教育研究院籌備處期末報告，未出版。
- 黃繼仁、李新鄉、張哲彰 (2009)。九年一貫課程的實施對語文學習影響之研究：以新舊課程架構下六年級學生寫作表現之比較為例。 **教育研究與發展期刊**，5 (2)，207-240。
- 黃譯瑩 (1999)。從課程統整的意義與模式探究九年一貫新課程之結構。載於中華民國教材研究發展學會 (主編)， **九年一貫課程研討會論文集 (下)：邁向課程新紀元** (頁 258-274)。臺北：中華民國教材研究發展學會。
- 黃譯瑩 (2004)。魚兒魚兒水中游—創造譬喻述說現代性、後現代性與九年一貫課程。 **課程與教學季刊**，7(4)，1-12。
- 楊洲松 (2001)。九年一貫課程之分析—課程典範轉移的觀點。載於國立暨南國際大學教育學程中心 (主編)， **教育改革的微觀工程：小班教學與九年一貫課程** (頁 123-140)。高雄：復文。

- 楊朝祥 (2002)。九年一貫，人謀不臧學子受苦。2010年10月15日
取自國政分析網頁：<http://www.npf.org.tw/post/3/1638>
- 廖春文 (2001)。影響九年一貫課程改革的時代背景。**國教輔導**，40
(3)，52-61。
- 甄曉蘭 (2002)。中小學課程改革與教學革新。臺北：高等教育文化。
- 甄曉蘭 (2005)。偏遠地區國民中學課程實踐生態與教育機會現況之
實地調查研究 (1/2)。行政院國家科學委員會專題研究成果報告
(報告編號：NSC93-2413-H-003-025-SSS)，未出版。
- 甄曉蘭、鍾靜 (2002)。學校本位課程發展相關問題及其相應措施之研
究。**師大學報**，47 (1)，1-16。
- 歐用生 (2000)。課程改革。臺北：師大書苑。
- 歐用生 (2003)。教科書之旅。臺北：中華民國教材研究發展學會。
- 歐用生、林文生 (2004)。生活課程的理論基礎。載於教育部 (主編)，
國民中小學九年一貫課程理論基礎 (一) (頁 199-213)。臺北：
教育部。
- 歐用生、黃嘉雄、白亦方 (2009)。基礎教育課程制定機制及其過程
之研究。國家教育研究院籌備處期末報告，未出版。
- 鄭俊芬 (2005)。國小英語教學步步艱難步步行。**國教天地**，161，18-24。
- 藍順德 (1999)。從九年一貫課程的基本理念談教科書編審。**教育研
究資訊**，7 (4)，79-96。
- 藍順德 (2002)。九年一貫課程教科書的審定與選用。**中等教育**，53

(3), 4-18。

藍順德 (2005)。教科書政策與制度。臺北：五南。

蘇永明等 (2000)。九年一貫課程：從理論、政策到執行。高雄：復文。

蘇麗春 (2005)。論九年一貫課程政策的歷史基礎。花蓮教育大學學報，21，1-26。

Cohen, J. (1992). Quantitative methods in psychology: A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.

附錄

附錄一：行政院研考會委託之「九年一貫課程實施現況之評估」研究焦點座談會題綱

- 一、您認為國民中小學九年一貫課程綱要(以下簡稱課程綱要)中，應提供一定比例的學習節數(或學習時間)供縣市政府規劃與實施縣市的特色課程？若贊成，縣市特色課程應否規定其不能與七大學習領域和重大議題等國家層級課程內涵重覆？
- 二、您贊成於課程綱要中增列縣市政府得在一定比例範圍內，調整各學習領域學習節數或學習時間量的權力？
- 三、除以學校作為教科書選用的主體單位外，您贊成亦可由縣市政府為主體規劃辦理全縣市、或全鄉鎮市區、或數校聯合的教科書聯合選用工作？
- 四、課程綱要規定縣市政府應成立各學習領域教學輔導團，定期到校協助教師進行教學工作。另教育部亦成立了九年一貫課程各學習領域的中央輔導團，對縣市教學輔導團及學校提供協助與輔導。您覺得現階段最應承擔起輔導責任者係哪一層次輔導團？
- 五、您認為九年一貫課程各學習領域課程綱要除分段能力指標外，應否再訂定年級內容細目或教材大綱？或依國小、國中階段之不同，以及各學習領域之性質而定？若訂定，其對教師教學和教科書編輯應具規範性？或屬參考性？
- 六、您認為九年一貫課程各學習領域(除語文領域外)，應採整領域的統整教學？或得採領域內的分科教學？或依國小、國中教育階段之不同及各領域性質之不同，而有不同的做法？

- 七、您支持九年一貫課程改革強調學校本位課程發展的觀念，以及教科書採開放民間編輯的政策？
- 八、您對九年一貫課程的政策及執行的其他意見。

附錄二：「九年一貫課程實施現況之評估」研究案第一場 焦點座談會會議紀錄

壹、會議紀要

一、主辦單位：行政院研究發展考核委員會

二、承辦單位：財團法人國家政策研究基金會

三、時間：民國 98 年 12 月 22 日（週二）下午 2 時~5 時

四、地點：國立臺北教育大學 行政大樓 605 會議室（臺北市和平東路 2 段 134 號）

五、主持人：歐用生（大同大學通識教育中心講座教授）

六、出席者：李○○、邱○○、周○○、林○○、林○○、洪○○、張○○、游○○、林○○（依筆劃順序排列）

七、研究小組：李建興、郭添財、黃嘉雄、夏碧凰、曾慧青

八、列席者：黃榮志（行政院研考會專員）

九、討論題綱

略

貳、發言重點摘要

一、學者專家

（一）游○○

1. 贊成特色課程規範一定比例，但是各縣(市)教育委員會要扮演好教育本質團體的角色，不應與縣市長同進退，可仿效美國的教育委員的教育人員是選出來的。

2. 贊成課程綱要中增列縣市政府得在一定比例範圍內，調整各學習領域學習節數或學習時間量的權力，但問題不出在比例問題，問題在於

不同年級的學習領域節數劃分上出了問題，現行的劃分係採平均分配，例如：國小低年級應重視語文的發展，但平分下來，國小的語文課程也減少了。因此，不同年級的學科領域要有不同的節數，不同年級有不同學習需要，要有比較大的彈性節數設計。贊成在課綱要規範比例範圍，但要考量總量問題。

3.教科書就學理上而言應是各班選用，視學生需求，但是老師若無法發揮專業，選教科書就會有問題。因此，實際上應以學校等級為選用單位，但要以學年或學習領域為單位來選。本次北北基的案例，政治大於教育問題。教科書能達成能力指標，但是素材可以不同，可以選擇比較符合學生的需求。

4.輔導團該不該成立不是問題重點，要重視的是如何提升縣(市)輔導團的功能。中央輔導團的功能應在於輔導縣市輔導團，而縣市輔導團則必須協助學校。縣市輔導團不是這組織不重要，其問題在於人事編制問題，因為其是借調性質，優秀的人才學校通才不願意放人，因此，政府應修法鼓勵優秀老師加入輔導團。此外，最應承擔輔導責任者是縣市輔導團。

5.目前大家對於能力指標的訂定是以知識還是能力訂定仍有疑問？部分學校很緊張地認為以年段（能力）的方式還可接受，若是以知識界定可能應以年級為區分，或者兩者可兼顧，以年段作為能力指標，年級細目可規範教科書的編輯。

6.採整領域的統整教學，或得採領域內的分科教學，應視老師的教學能力而定。

7.贊成教科書採開放民間編輯政策，然而開放後卻未完全達到多元化的美意。另外，教科書為民生必需品，政府必須介入，因此，政府編的教科書不該停止，且政府要做好把關、審查及價格平衡的工作。

（二）邱○○

1.協同、整合應由上層規範好，而非由國中、國小教育現場的教師來協調，應該是由編課綱、能力指標的教授、老師們在編教科書階段就

必須協調、統整完成。

2.九年一貫課程的宗旨為何？是要培養怎樣的子？然而愈多的東西納入，基層是無法消化的，且因時間的配置是僵化的，造成老師搶時數的現象。因此，未來在釐清九年一貫時必須討論到底給這些國民中小學學生什麼？此外，對於開學前就必須把課程計畫送教育局核備審查，若教育局審查後的課程是否能再更動也有疑問。因此，第一及第二項題綱必須釐清九年一貫時必須討論到底給這些國民中小學學生什麼？若把更多的東西納入，因空間有限將造成更多的問題。另外，在特色課程方面，令人憂心是隨著 5 都 15 縣的定調，每四年縣市長選舉，是否會造成各縣市的特色課程隨著首長的更替而變動？甚至造成南北懸殊的差異。

3.學校本位課程在實施上已有問題，因為南部的學校距離較遠較能發揮學校本位課程，然而北部的學校距離很近，很難發揮其特色。

4.關於輔導團的看法我認為用於輔導團的經費應該作為改善或提升教師教學專業的經費。

5.能力指標的內容細目應該要有先後順序，且其對教師教學和教科書編輯應屬參考性。

6.贊成教科書開放民間編輯，但是有些工具類科要有部編版。

另對於各題綱的書面意見摘要如下：

題綱一：不贊成，因為易衍生政府與縣市特色議題無限上綱，此外，縣市特色與政治工作者之選舉承諾難以區分，是特色還是霓虹燈，建議九年一貫課程架構應立即重新檢視及檢討。

題綱二：不贊成，此舉是否恐因縣市資源不足造成窮先窮教育，苦先苦孩子，且綱要是否將形同瓦解，且與憲法有未合之慮；國民教育＝義務教育＋強迫教育＋相同教育資源＋相同教育模式。如果縣市政府得在課程綱要一定比例範圍內中增列、調整各學習領域學習時間量，那麼以下疑慮須重新思考，並向國人說明：縣市稅收多寡、貧富及資源是屬國家共有或縣市獨享？縣市是否因稅收多寡、貧富及資源不

同，而可以訂定不同的課程？此舉無益於消弭雙峰現象、城鄉差距及家長之遷徙，將衝擊到現有國民義務階段之編制及導致師資集中、流動，將導致不同市及不同學習階段難以銜接，以及中央規範地方之權力將加速流失。

題綱三：可接受「教科書政策」在對於學生的學習效應是正面提升、尊重教師專等前提下，在選書技術上做調整。

題綱四：基層的疑慮與建議：為何需要輔導團？其功能及定位？若有其必要，大學為何不需輔導團？為能確實提升各領域教師之教學，其實可以把這部分之經費以分批調訓之方式，讓每位教師在各自教學領域一段時間後，能有機會短期加與輔團員同品質之專業成長課程。

題綱五：1.課程統整力指標應重新檢討修正。2.分段能力指標應該更為明確。3.目前最嚴重的問題在於轉學生，因版本不同，導致學生某些單元重複學習或未學習到，若訂定年級內容細目或能改善。

題綱六：支持領域內分科教學，建議依各校教師結構由各校自行決定。

題綱七：有關學校本位課程發展應先釐清以下問題：學校本位課程發展之目的性何在？都會型及鄉鎮型學校何者適合發展學校本位課程。建議學校在本位課程之發展，採取尊重與鼓勵方式。

題綱八：九年一貫的核心價值、協同與統整思維應重新定位，誰去協同、誰去統整。語言政策應通盤思考；教學活動設計強調師生共學、親師互動，現實無法實現；應降低教師授課時數，提高教師編制；重新檢討九年一貫各領域、師資配置問題；集中全國部分有國中小教學經驗的教師，再加入課程設計者及教材編寫者一同參與思考及設計。

（三）林○○

1.當我們對九年一貫進行評估時，是以什麼標準作為基準將影響我們的衡量結果。如果只求溫飽，只求孩子基本能力能夠養成，對九年一貫程實施現況是滿意的，但是目標是以達到教育的理想境界，或九年一貫程是不是有瑕疵就會有不同的結果。九年一貫課程從試辦至今實施近十個年頭，但是課程經營能力、課程教學能力未隨之大幅提升，

也是九年一貫課程實施至今最欠缺的。

2. 老師並不是不喜歡輔導團協同教學，只是要給老師對的東西。
3. 中央及地方輔導團對於提供老師具備九年一貫課程的課程經營能力、課程教學能力皆責無旁貸。
4. 特色課程給予老師很大的空間，課程的自主、教材的自主也可予老師很大的發揮空間。若縣市政府有調整各學習領域學習節數或學習時間量的權力，將造成九年一貫課程的典範很難再現。
5. 補充建議如下：個人覺得本次座談並沒有很大的突破，另外，建議本研究要將一些「名詞」界定清楚，例如：與會者所提的特色課程所指是好的特色課程，或走偏的特色課程，就會有不同的解讀。其次是標的要釐清，我們到底要討論什麼？最後是因果的釐清，其實很多是因，比如：補習和九貫、多元和九貫、社會教育和九貫的關聯，並不是都是九貫造成的，又如九貫是造成壓力的來源，或者壓力是九貫的因等，都需要去釐清。

（四）林○○

1. 贊成實施特色課程，但是要打破特色的迷思，並非鄰近的學校就不能有一樣的特色，特色有時是一種競合的概念，只要有少數的不一樣，例如在臺北市我們是非常鼓勵資源共享。另外，縣市特色課程與七大學習領域和重大議題等國家層級內涵重覆不應該硬性規定。
2. 我們應先規範好基本能力，就可能釋放出更多的時數給縣市政府調整各學習領域學習節數或學習時間的空間。
3. 教科書的選用是教師應具備的專業，章節順序不需要教科書編輯委員會幫老師排好。
4. 縣市輔導團應在給予老師教學能力(即傳統上教材教法)的協助，多示範一些好的、多元化的教學方法；中央輔導團並非是視導的角色，應該多和地方輔導團對話。
5. 能力指標是否要訂內容細目或教材的編修應該依領域的性質而定，

結構性比較強的適合訂細目，若結構性比較沒有那麼強的，例如：生活領域則可以年段來區分。另外，值得一提的是，我在板橋研習會時，編、審、用三方對談讓我成長很多，即編者、審查者、使用教材的老師，透過研討會彼此都會了解對方的想法。

6.以學生的角度而言，統整是重要的。但是因為老師不可能是全才，協同也是重要的，但是個人以曾和其他的老師協同的經驗會發現，想教的東西太多，節數不夠用。因此，我們必須再一開始就設定要的只是基本的東西，其他的讓孩子去互動，也許時間就能釋放出來。

7.最後要提醒大家，無論我們怎麼討論課程，千萬不可忽略了「老師」這一塊。關注「師資」這個的議題是非常重要的，尤其是在放下老師現在的壓力與負擔，才能讓老師有力間參加研習、成長。另外，為因應少子化的現象必須認真思考師資培育的編配問題。另外，所有的課綱實施一段時間後應定期檢視。

(五) 周○○

1.九年一貫課程實施的現況已是名存實亡，但是卻對老師及學校造成一些改變。名存實亡的現象包括：彈性教學時數、部分課程的時數下限沒達到、部分學校未有協同及統整教學、特色課程不著力於教學的過程，以終點目標為特色，例如：一些學校把游泳當作學校特色，規定學生必須通過游泳測驗，或者硬將特色加入原有課程中，導致學習時數增加。

2.不贊成縣市政府規劃與實施縣市的特色課程，應該是著重學校本位，由學校來規劃特色課程。

3.不贊成於課程綱要中增列縣市政府得在一定比例範圍內，調整各學習領域學習節數或學習時間量的權力，應該是由學校裁量時數。

4.贊成縣市政府為主體規劃辦理數校聯合的教科書聯合選用工作。

5.我認為縣市輔導團最應承擔起輔導責任。

6.可以訂定年級內容細目或教材大綱，但是僅能作為教師教學和教科書的參考。

7. 九年一貫課程學習領域得採領域內的分科教學。
8. 支持九年一貫課程改革強調學校本位課程發展的觀念，以及教科書採開放民間編輯的政策，但是教科書開放後所產生的問題，應由制度上改革。

(六) 張○○

1. 縣市特色課程應界定在學校，縣市的特色課程應該是不需要去討論的。贊成學校特色課程應內涵在七大學習領域，這樣才不會加重老師的負擔。
2. 不贊成縣市政府得在一定比例範圍內，調整各學習領域學習節數或學習時間量的權力。
3. 教科書的選擇應該是老師專業的考量。
4. 輔導團的功能很重要，輔導團現在最大的問題是如何訂定法令或規定讓輔導團可以到現場，而不是像教授一樣用演講，而是可以用學校的素材、環境演示給教師觀摩，因此，輔導團的團員應具有教學演示與教學輔導功能，不然老師參加了很多場研習，一直聽演講，少了操作的部分，老師是不感興趣的。
5. 不贊成訂定年級內容細目，因為訂定了年級內容細目會老師教學一致就會沒有特色。
6. 贊成教科書開放採民間編輯的政策，這樣教學才會活絡。
7. 對於九年一貫課程有兩點建議：第一點就是輔導團到分區或各校輔導，好的、普通的落差很大，要如何補救呢？應有很多的機會讓老師能突破教室、學校的圍牆，到同一區、或各縣市觀摩學習，讓教師能彼此學習、交流，因此應建立分享機制。另外，教師專業評鑑和課程評鑑如何銜接？

(七) 林○○

1. 以家長的身分感覺到九年一貫課程實施後產生了一些奇怪的教育現象，例如：我上大學孩子的很多同學、學長都選擇延畢，而這時期畢

業的孩子剛好是 1994、1995 年教改開始的年度。以本會的立場是贊成教育需要改革，可是在教育改革的過程，並未有很大的變革。事實上，九年一貫課程實施下來，已造成很多困擾，包括強調領域的學習，而不是分科的學習，感覺是我的孩子經歷了建構式數學的白老鼠現在又調回來了，教科書的編輯上造成很多轉學生在適應上有很多的問題。九年一貫課程在小學學習階段還 OK，但是國中階段卻造成嚴重的補習現象。

能力指標卻造成大學生延畢的現象，因此，能力指標在小學、國中階段的生活或核心價值上是不是應該加入生活指標。由於我們只強調知識的傳授，造成學生上大學前的競爭力都名列世界前茅，但上學後卻大幅退步，也造成大學生畢業後不知該做什麼？

2. 九年一貫的課程是不夠的，應該針對十二年課程進行設計、研討，把十二年課程做出來，以解決九年一貫所面臨的問題。九年一貫的實施雖然有一些缺失，但基本上對於九年一貫仍是抱持樂觀的態度。另外，我們一直強調整領域、統整的學習，但是現有師資的來源都是依照分科學習，造成老師教學上的困難以及教育現場的混亂，因此，我們是不是能有一個課程的總檢討。

另對於各題綱的書面意見摘要如下：

1. 題綱一、二：臺灣學生學習的節數與先進國家相較之下已然太多。若要提供一定比例的學習節數給各縣市，是要增加上課時數或拿掉現有科目之時數，又會吵翻天。
2. 題綱三：教科書選用一事，應由教學者依學習者之所需來決定，若課程發展完備，教師依照課綱中所訂之學習目標，應可進行教材教案之編寫，教科書只供參考用，自無哪一單位選用的問題。即使若現時課綱非如此完備，選用教科書也不該由學校以外的單位來執行。
3. 題綱四：中央及縣市輔導團應採分工合作，各有應承擔的責任，而非要找出誰最應承擔。
4. 題綱五：理想的課綱除了學習內容之外，還應包含教師的教學方式

及學生的學習方法。

5.題綱六：如果在課程發展的上游位階，未能進行各領域之間的課程統，是不可能要求第一線的教師進行所謂協同教學或統整教學。

6.題綱七：學校是社區的一部分，本當融入社區中，如此讓更多的社區資源能進入校園，若學校仍維持學校本位課程之名稱，將阻卻社區資源進入，應改為社區本位課程。至於教科書的編輯，部編版及民間版可同時並行，但須有嚴謹的民間版的審查機制。

二、機關代表

(一) 洪○○

- 1.我們應該包容這個課程的優缺點。
- 2.贊成縣市政府提供一定比例的學習節數(或學習時間)供縣市政府規劃與實施縣市的特色課程，但是不須與七大領域區隔。
- 3.能力指標是否應再訂定年級內容細目或教材大綱，個人認為應視知識結構而定。
- 4.教學方式採統整或分科教學應視各領域性質而定。
- 5.支持教科書採開放民間編輯的政策，但是中央應介入審查作業，以及平衡教科書的價格。

(二) 李○○

- 1.個人認為課程太多了，不贊成應提供一定比例的學習節數(或學習時間)供縣市政府規劃與實施縣市的特色課程。
- 2.縣市政府願意在一定比例範圍內，調整各學習領域學習節數或學習時間量是件好事，但是這樣會造成區域性的不平衡及其他縣市家長的恐慌，如果很重要應該是由中央(教育部)統一調整。
- 3.教科書的聯合選用其實反映了一種社會現象，為了解決一些現況的手段，因為許多家長不了解產生了太多的恐慌，而老師為了因應家長的要求作了一些調整，補習班業者更是希望家長恐慌，才能有更多學

生。當初北北基即是爲了要解決一些現況問題，是一種施政的手段，並不會造成教科書壟斷，也不應該視爲是一種政治議題，只是安長家的心的很好方法。

4. 縣市輔導團和中央輔導團各司其職，更有其功能。

5. 能力指標是不是要打破階段變成分齡階段的決定太倉促。能力指標最主要是影響教科書、補充教材的編輯。

6. 統整教學讓老師花許多時間在準備教學工作，而分科教學要如何分科則是我們要去思考的？因爲現有的師資培育是按照領域來培育，而不是分科，也造成將來統整教學上的困難。另外，我是認爲教科書應該分科。

7. 學校本位課程應融入原本的課程架構內，而不是犧牲原本應有的課程，來發展學校的本位課程。

8. 教科書採開放民間編輯已是不可違的現象，但是有一些副作用，需要再統整各方的意見。

9. 九年一貫課程不能僅有微調，應該徹底改革、檢討。

附錄三：「九年一貫課程實施現況之評估」研究案第二場 焦點座談會會議紀錄

壹、會議紀要

一、主辦單位：行政院研究發展考核委員會

二、承辦單位：財團法人國家政策研究基金會

三、時間：民國 99 年 1 月 6 日（週三）11 時~13 時

四、地點：國立東華大學美崙校區五守樓三樓會議室（花蓮市華西路 123 號）

五、主持人：歐用生（大同大學通識教育中心講座教授）

六、出席者：白○○、吳○○、巫○○、周○○、林○○、林○○、張○○、趙○○、葉○○、潘○○（依筆劃順序排列）

七、研究小組：李建興、郭添財、黃嘉雄、夏碧凰、曾慧青

八、討論題綱

略

貳、發言重點摘要

一、專家學者

（一）白○○

分理論及實務兩方面來說明：

理論：1. 統整到現在仍是人云亦云的現象。2. 九年一貫並沒有一貫，還是分國中、國小兩個部分在推動。3. 九年一貫是一個中性名詞，或許將來在推動十二年國教時不要用數目字這種名詞，也許用一種比較精神意涵的一種名詞，例如：教育部在推閱讀月，家長就可以很清楚的知道，教育部要推動的核心。

實務：1. 師資培育的配套問題，尤其是師資培育的老師（Educator）觀

- 念跟不上，沒有一套制衡的東西要求這些 Educator 的觀念要跟上。
- 校本特色有在九貫中呈現，是非常值得肯定，也是要繼續推動下去。
- 校本特色的建立以及師資培育的改放也讓基層老師的自信心增加。
- 大手和小手的對話平臺已建立，國中小學生得以和大學教授談話。

補充意見：對於國家教育研究院一讀通過有很大的感觸，一個國家對於這個議題的重視程度可由一個國家政策立法速度的角度來看，國家教育研究院拖了十年才一讀通過。因此，要求國家給老師幸福感，可能靠自己比較快。另外，就是師範教育的冬天能不能提早結束。

(二) 張○○

1. 就我所知作為之前曾開放特色課程的彈性時數，但是在學校(國中部分)卻被挪作上升學的課程，因此憂心若再次開放彈性時數給學校，是否真的能落實特色課程。特色課程若規定其不能與七大學習領域內涵重覆有點奇怪，因為特色課程一定會和這些領域、知識有關。
2. 如果增列縣市政府得在一定比例範圍內，調整各學習領域學習節數或學習時間量的權力，到了國中階段一定會造成都是考試的節數，學生的情意教育就會被忽略，學生的權益會受損。
3. 教科書選用部分我就不作回應。
4. 最重要的是輔導團是不是運作正常、是不是有達到輔導的效果，總召集人如果做的不錯也不用常換。中央團的問題比較小，而各縣市的輔導團可能要選適合的校長來擔任總召，來推動業務。
5. 是不是要細分要適領域而定，例如：數學就需要細分，藝文、綜合就可以彈性，不需要硬性規定。
6. 目前老師們慢慢在培養規劃、設計、統整課程的能力，只要給老師機會，需不需要合科、分科再去討論也是一樣，加強教師增能比較重要。
7. 多元的作法大家是比較有共識，只是教材部分會有些不一樣。例如：在煙酒檳榔媒體素養、健康素養部分就會為花東這些偏遠地區特別編寫教材。

補充意見：我是贊成林老師的看法，若忽略經驗課程就不能稱爲是全人的教育，只能說是半腦教育、只有左腦的教育，缺乏右腦真善美的體驗。因此，我們要以大腦的發展來發展全人教育。

（三）周○○

九年一貫在推出時有些亂，大家有錯誤的觀念以爲九年一貫課程就是統整課程，但是現在大家有一些釐清，知道哪些課程適合統整、哪些適合分開。在此提出兩點建議：1. 教育部每年度進行的優質學校遴選是不是可以和教師專業成長結合，成爲全國參考的範例。2. 當我們重新在談九年一貫課程時，是不是可以很明確的告知老師我應該怎麼做？學校的層級可以做哪些？家長可以配合做哪些？

（四）潘○○

目前所看到的實際的教育現場有一些現象：在彈性時間(空白課程)部分要真正落實，許多學校並沒有把彈性時間真正用來作爲發展校本課程或孩子培力的部分，而挪作英語或電腦課程。因爲我們的電腦課程沒有融入自然與生活科技領域，反而資訊教育是一種融入議題。造成一般老師在上一般課時就要融入資訊議題，但是我們所知道資訊素養和資訊教育是不同的，要培養孩子的資訊素養就必須另開一門電腦課，各國中小也會將電腦課列爲一個重點，但是實際的課程並沒有。我們常在談九貫缺「德」，實際上也缺「電」--缺電腦。這個問題長久以來被忽略，但是學校其實是需要，造成學校及老師利用空白課程上電腦，英語課程也是其中一部分。因此，彈性課程要落實，第一就是要讓占用的課程回歸本位，例如：自然與生活科技未來多出一節，或者電腦素養這一部分納入課程的一部分，而不是用融入議題的方式。另外，語文的課程要增加。第二，綜合活動有點名存實亡，又和空白課程(彈性時間)很像，因此，建議綜合活動是不是可以和空白課程整併或者乾脆都納入空白課程或融入其他領域，讓領域再單純化。我們現在的領域太過龐雜，對孩子而言這些學習內容就是轉化爲教科書，造成教科書非常多，另一個問題就是家長會要求老師一定要把教科書的內容教完。因此，教科書在配合九年一貫改革是很重要，包括在審

查過程就要求書商要把融入課程納入。老師就可依所需選擇用書，可以減輕老師的負擔，讓老師專心把課上好。另外，教科書的編輯應該效法國外以學生為導向的設計。總而言之，教科書是九年一貫課程能否發揚光大的一個重要工具，不要太龐雜，內容要重新整併、精緻化，增加孩子真正需要的能力。

(五) 巫○○

1. 九年一貫實施迄今，的確是到了該修正的時候。對於第一題是不贊成，因為會排擠七大領域和重大議題的時間。
2. 我認為九年一貫課程以學校為本位是對的，所以不是要授權地方縣市政府調整學習時間的權力，而是要更務實的檢討各領域節數的分配，以現行九年一貫課程來說，中年級領域節數 25 節，語文領域以外的節數為 2.5-3.75 節，實務操作仍以整數節數為便利，因此各校大多抓 3 節，雖然百分比有彈性，但實際節數是沒有彈性的。建議將百分比放寬為 10%-16%或授權學校四捨五入的彈性，如前例 3.75 節可取 4 節，這在自然與生活科技領域更顯重要，4 節排成 2+2 節，較方便實驗操作。
3. 依據國民教育法 8-2 條：國民小學及國民中學之教科圖書，由學校校務會議訂定辦法公開選用之。學校校務會議雖可授權縣市政府或鄉鎮市區或聯盟數校共選教科書，但問題是有沒有必要？統一教科書版本背後的立論基礎是什麼？如果只是為了方便共同命題，統一考試以便作為控制教育品質之用，可由國家教育研究院依據各領域能力指標開發題庫，實施基本學科能力測驗，配合相關影響因素調查，建置教育長期研究資料庫，作為教育品質控制與教育研究之用。
4. 中央及縣市輔導團各有不同的分工，中央輔導團的輔導對象為縣市教學輔導團，而縣市政府輔導團的輔導對象為學校。建議未來全面發展教師專業發展評鑑之後，培育各領域輔導教師做為縣市與中央輔導團員，進行教學輔導工作較能落實。
5. 九年一貫課程各學習領域課程綱宜有分年細目，尤其是對於轉學生是特別需要，且其對教師教學與教科書編輯應具規範性。

6. 統整教學或分科教學宜根據教學之需要，不宜統一規定。實務上大部分的學校大多依教師專長排課，而教師養成以分科為之，因此實際上許多學科均以分科教學的方式實施。然而，若干科目如地理、歷史、公民、音樂……等，因每週時數少，分科教學之教師就必須分擔很多班，也造成若干問題，如教師教學班級數過多，造成師生互動不足的問題。有些領域，如藝術與人文、健康與體育、社會，因師資養成科系不同，宜分科教學，但有些領域或議題融入教學就很適合統整教學，讓學生學到完整的經驗。

7. 支持九年一貫課程改革強調學校本位課程發展的觀念，以及教科書採開放民間編輯的政策，但教科書開放民間編輯的同時，政府相關單位，如國立編譯館、國家教育研究院，也應編輯、發展官方版本，提供各校自由選擇，政府可要求官方版與民間版的定價統一即可。

8. 對九年一貫課程的政策及執行的其他意見如下：

(1) 九年不一貫？

(2) 教科書審查宜更嚴格(仍有錯誤)，且到書時間太趕。

(3) 建議教科書審查可由國家教育研究院主導組成，而非臨時性的組織。

(4) 教師不熟悉九年一貫課程，如能力指標太多，能力指標的解讀也因人而異。

(5) 課程規畫未配合師資養成，如若干合科課程，如藝文、健體、社會等領域，未能與師資養成配合

(6) 人的因素永遠最重要，師資的問題最急迫。請投入更多資源於教師專業發展上。

另有書面其他建議(無法在會議中表達者)：

(1) 九年一貫課程總節數與各領域節數希望能授與學校層級部份彈性，以便因地制宜，符合學校需要，如本校為合併後學校，學區橫跨二村，部分學生路途遙遠，依社區特性，家長接送確有困難，為配合

交通車接送學生上下學，必須將中年級總節數調整為每週 32 節以便與高年級同時放學，但如此一來就超過課綱一節。類似這種情況，希望課綱能授與彈性。

(2)有夥伴在會中表示：表演藝術實施有困難，不易落實。本校為克服此困難，運用教育部「卓越計畫」與「2688 計畫」申請外聘師資教學，成效卓著！建議教育部持續推動此二計畫，以落實藝文領域課程，嘉惠學子。

(3)重大議題太多，有些還是強制性的課程，如：性平、性侵害防治、家庭教育等，加上語文和數學領域節數普遍不足，資訊教育節數往往又占掉彈性學習節數，致使彈性課程往往失去彈性，若彈性節數可以正常規畫，就可以解決教科書內容不符合族群或地區需要的問題，而授予學校運用在地素材發展在地適性課程的空間。

(4)小型學校教師員額少，不得不配課，有些科目非教師專長，影響學生學習至鉅！建議未來可多給予學校資源及權限，以便外聘或共聘專長教師進行教學，提升學習成效。

(5)九年一貫課程推動之初，標榜會減輕學生學習負擔，但實施數年來學生課業壓力不減反增，建議同時檢討升學制度及能力指標，以減輕學生負擔，避免「蒼白的歲月」。

(六) 林○○

1. 先聲明以下的發言是以一位五年國中教務主任實務的立場來發表。首先是針對九貫一貫課程政策執行的意見，在與會之前曾和本校各領域老師談過，經整合各老師的意見後，所要表達的是不管是九貫課程或是教師專業發展評鑑，其實很多的老師是希望能有有足夠的時間去思考、充電。以國中而言，每名教師每周授課節數大概都會超過 25 節，在這樣的壓力下，尤其是導師很難會有多餘的心力再去思考、再去精進，在師資人力上是一個很根本的問題，應該要能夠解決。是不是能夠透過中央統一規定各縣市各領域的老師授課節數的上限，據我所知，臺東縣藝能科老師的授課節數是比其他縣市高。

2. 因為師資人力的因素，使得國中階段課程結構很難做調整。因此，就題綱二而言，在現況下縣市政府得在一定比例範圍內，調整各學習領域學習節數或學習時間量其實是不容易的。
3. 在西部地區大城市為解決學生升學壓力，學生要準備很多版本的教科書，所以教科書選用採一綱多本選一本的方式，但是在花東地區是沒有這個問題。個人覺得以學校為選書主體，是對各領域老師增能的一種方式，書商也能配合老師的需求。若選書主體改為縣市政府的話，要擔心利益或縣市首長受到壓力的問題。
4. 若要靠中央輔導團的話是緩不濟急，我是覺得縣市輔導團要承擔較大的責任。但是輔導團的老師是由現任老師擔任，老師會覺得力不從心。是不是可以比照高雄縣(市)有專職的輔導員，如此，輔導團才能發揮比較大的功能。
5. 應該視學校規模採統整或分科教學，不應強制規定。大學校因師資較多可能可以採分科教學，小學校因師資人數不足則必須採統整教學。

(七) 趙○○

在教學方面我們家長是尊重老師的意見，就不多做評論。但是在教科書上就有很多意見。第一就是家長認為要要花很多的錢、買很多版本的教科書是一種負擔。再來就是南北差異、城鄉差距大，造成家長對教科書的需求不一樣，也影響老師教學的設計。另外一個困擾就是教科書有些內容家長不會，也有些家長認為建構式數學把孩子教笨了，這個問題當時也引起很多討論，目前是不是還有這個問題。還有就是百萬小學堂的題目，很多家長都不會，擔心若孩子來問該怎麼辦？想了解一下部編版的教材是不是有這方面的領域。雖然有學者提出當電腦教育普及後就可透過網路來搜尋這些知識，但是當家長無法涉獵這些知識時，對於教育孩子還是會擔憂。是不是在這方面對於家長的擔憂能有些協助？

(八) 林○○

1. 特色課程可以回到彈性課程，還有一個比較可惜的是九年一貫課程

當初在編輯的時候沒有編滿，在課發會時造成老師必須把這些課程、節數編滿或是灌水，也造成在地特色無法好好發揮，此部分要特別檢討。

2.教科書選用回到學校主體在教育現場看到一些好的和隱憂的現象，好的就不多說了。隱憂如下：有的老師自九年一貫開始後所用的教科書都是同一本，其實這樣在審查上已經失效了。

3.有了中央輔導團對縣市輔導團具有指引的作用是不錯的。我目前擔任輔導團生活領域的副召，就我個人的經驗而言，輔導團主動輔導和學校建立長期的伙伴關係，對於彼此信任感的建立是不錯的，也愈來愈多老師願意加入輔導團的活動。有專任輔導員的輔導團的運作是不錯的，但是有些輔導員被縣府、教育處、國教輔導團被賦與很多行政業務的處理，造成在教學研發上的時間非常少，希望未來各縣市政府能給輔導員更多的空間，甚至在選用人材上也能選用這領域的專任、專家為主。

4.我本身有參與國編館審書作業，有發現不論哪家出版商編輯的教科書呈現一致性，朝市場需求，沒有本身的特色。所以認為在能力指標上不應該關注細目的，而是關注素材和能力指標之間的連結，在素材間加入學生需求會更好，若將學生需求、素材和能力指標三者有很好的連結，我相信教科書品質也會有很大的提升。在此要特別請教授向出版商呼籲，投資在小朋友身上是最值得的，要用心研發教科書，以及對這些研發出的教科書做實驗。

5.總綱的語文領域和生活領域節數共用問題，在某次的改革裡被加進去。這個條文是說生活領域的節數可被語言領域挪，這是非常不應該的。因為在解讀上會有誤差，造成一些老師只重視語言課程，生活領域課程就是課本翻翻隨便上。

6.是不是能仿效英國建立國中、國小老師的幸福感，讓老師能夠稍微閒一點，有時間帶領孩子去經營教科書以外的知識。

7.師資培育機構沒有生活教育師資的培育的機制，若將來大家認可生活課程是將來九貫教改很重要的一部分，是不是能夠提供完整的師資

培育，讓小學孩子能夠獲益。

8. 要注意國小六年級和國中一年級課程銜接的問題。

9. 最後就是家長的參與，藉由課發會家也在過程中學習，支持系統反而增加。

二、機關代表

(一) 葉○○

1. 在檢查學校所送課程計劃上發現一些學校對學習節數規劃不妥的情形，是因為校長、教務主務對學習節數不了解。在許多老師的認知上還是覺得國、英、數、自、社比較重要，綜合、彈性學習節數都不重要甚至被邊緣化。

2. 我非常好奇藝文領域中的「表演藝術」現在上課的情況是怎麼？是不是有和當初設定這個科目的用意相符？達成了多少？有什麼困難？要如何去協助？要去著墨，不然這科目會名存實亡。到底「藝術人文」要給學生的陶冶、涵養要到何種程度。

3. 以一位國中教師的立場，我是贊成教科書有年段大綱，不希望有年級細目。個人非常喜歡現在學測只考大方向，不像以前聯考考題考得非常精。另外，我們一直告訴家長不要買很多很多的教科書，都是補教業者、教科書業者炒作出來的，包括百萬小學堂都是商業的炒作。因此，我們要怎麼讓家長了解、安心很重要，我的孩子也都是每科讀一本教科書而已。所以教育單位要去解家長的疑惑，否則家長就寧願相信補習班而不相信老師。還有高學歷的家長也給老師壓力，會質疑、干涉老師的教學方式。另外，教改很多團體的力量進入校園也給了學校老師當頭棒喝，非常棒，但是這些力量的掌控和制衡很重要，若過了頭會造成老師教學上的困擾。

4. 輔導要在彼此互信的情況下進行，但是輔導團突然進入學校輔導老師教學，其實老師是排斥的。所以是不是有可能由需要協助的學校提出申請，和老師培養長期互動的關係，才能真正發揮輔導的作用。

三、研究團隊

(一) 歐用生

一綱多本的問題和我們在臺北聽到的不太一樣，是不是可以請在場的老師回答一下。

巫○○、林○○、林○○均認為是和升學壓力有關，因為北部的升學競爭激烈，要準備很多的版本；在鄉下因競爭壓力沒有那麼大，只要讀通一個版本，國中基測就 OK。

(二) 李建興

1.對於國家教育研究院也有很大的感觸，因為政策會受到許多因素的影響，始終搖擺不定，的確需要一個制度性的單位，教育政策何去何從做個定案，再交由教育部去執行，國家教育研究院會歷經多年才一讀通過，其實是在預算來源、與其他部會整併等問題上需要解決。

2.基本上在臺灣，教育仍然是被重視的，例如在預算上比起其他國家是更重視的。

(三) 郭添財

1.九年一貫課程在實施上有一些問題，例如：國中國小分科的、師資培育、課程移用、教學目標是否能夠具體落實等問題，其本上我們是滿肯定課程設計的一個主軸，只是民間在施行上還有很多教育行政措施要去落實。

2.國家教育研究院一讀通過是一種進步，但是要二、三讀就會有些隱憂。第一就是國家總員額基準法、行政院組織法未過，人、部門未確定造成國家教育研究院是否會過的變數。第二，當時教育廳轉型為地方教育局，國民黨、民進黨、無黨聯也簽了，只剩臺聯黨未簽，所以法案未過。國家必須依法行政，所以很多的議題包括九年一貫必須要立法，但是在目前國會的生態，學教育的委員除非是不分區，否則有些教育法案是很難通過，因為在教育的議題民眾有意見，民眾也不認為立法院對教育有貢獻。教育的議題在家長會、老師、校長、行政、城鎮均有不同的意見，所以將來政策的表現要靠國會是有困難的，若是透過教育行政機關是沒有問題的，對國家是有幫助的。而馬總統是

非常清楚我們目前執政的教育目標，一是健全的人格—公民素養、終身學習，對教改的檢討、升學制度的檢討、經費的增加、高職、幼兒教育的免費。

3.九年一貫課程實施至今，包含所引的一些教科書爭議、一綱多本、多本選一本、北北基測等，我們要思考政策實施是不是有走回頭的現象，例如：民間版的教科書沒有什麼差異，是不是就回到了部編本？大家覺得師資教育開放沒有什麼特別意義，公費生的呼聲又起來了，一元化的師專生比多元化的師資素質更高，專業程度更好，是不是又回來了？在這過程我們有沒有學到東西？是不是要繼續走下去？還是要適度的回來？

附錄四：「九年一貫課程實施現況之評估」研究案第三場 焦點座談會會議紀錄

壹、會議紀要

一、主辦單位：行政院研究發展考核委員會

二、承辦單位：財團法人國家政策研究基金會

三、時間：民國 99 年 3 月 4 日（週四）下午 2 時~4 時

四、地點：國立臺中教育大學 求真樓 K404 會議室（臺中市民生路
140 號）

五、主持人：歐用生（大同大學通識教育中心講座教授）

六、出席者：吳○○、洪○○、孫○○、高○○、涂○○、陳○○、
陳○○、游○○、楊○○、楊○○、陳○○、鍾○○
（依筆劃順序排列）

七、研究小組：李建興、郭添財、黃嘉雄、夏碧鳳、曾慧青

八、討論題綱

略

貳、發言重點摘要

一、學者專家

（一）楊○○

題綱一：對於提供一定比例的學習節數供縣市政府規劃與實施特色課程表示非常贊成，因為課程中能納入各地方不同的特色，九年一貫的精神要能與學校所在地區能夠結合，且事實上臺灣的幅員不大，如果以縣市的方式去編一些縣市的特色課程，個人覺得非常需要。過去在中部的幾個縣市，他們在課程當中，尤其社會領域中文史方面編得非常多，例如山區與海邊各地的自然資源、風俗民情皆不同，所以過去

課程認識世界，但認識不了周遭生活環境的人事物，因此如果在自然、社會領域能夠有縣市特色課程，個人覺得非常贊成。如果要把特色突顯出來，需與國家的重大議題有所區分，因為國家的重大議題可能是全國性，如果縣市的特色課程能夠區分，較能突顯縣市課程的特色。

題綱二：現在各領域也沒有禁止，譬如說在語文領域在 25~30%，其他各領域是 10~15%，所以不是說縣市政府，而是學校本身就有這樣的權力，如果目前學校已有這樣的彈性權力，我覺得可以不必，但是有個問題是說，如果說彈性在那個地方，後來如果說在那個範圍內，各學校都一樣，那這樣意義就不高，如果說各校做好，在節數方面有所不同，那這樣就由學校去發揮即可。

題綱三：教科書可以開放民間去編輯，但為了轉學的方便，如果以縣為主體可能太大，個人認為以鄉鎮應該可以，或者以區的方式去做，因為這樣學生的轉學，在課程銜接比較方便，另一方面，家長也不會覺得說轉學後，教科書需要重買，但是我們並無剝奪教科書開放給民間的權力。

題綱四：輔導團問題，應該是中央的話要大方向性，主要的輔導，對各縣市教育狀況較為了解應該是各縣市較清楚，所以中央是站在比較方向性的指導，至於縣市承擔輔導團的責任，因為對縣市教育狀況較為了解。

題綱五：如果該科目的邏輯性很強，例如：數學、英文，一定要逐級而上，基礎篇打好之後才逐級學進階性的課程，我覺得編年級的內容細目較為合適，因為分段編，有的是國小兩段，編教科書的人依據課程綱要去編，可能放在不同年級，學校今年或明年的版本不同，可能會產生教材重複、無法銜接的問題，若用年級來處理較不會產生此問題。編出來的課程綱要或內容細目是參考性，規範而已，讓編書的人去發揮。

題綱六：如果師資培育的制度沒有更改，像小學而言，像社會科包含歷史、地理、公民，自然科包括物理、化學、生物、地球科學等等，這種用領域教學的方式合適，到國中階段，因為要變得更有邏輯性，

個人覺得教學採分科較為合適，至於統整教學方面，如果在一定比例中，在不同領域中將相同主題用統整的方式對學生在解題上來講較為完整。擔任同個年級的各領域老師應該花些時間去協同，學生學習較為完整，能切合生活的需要，但老師要有統整教學的認知，否則不易實施。

題綱七：贊成，學校老師應該要發展這樣的專業意識，根據學校所在地區、學生的能力興趣、教師的能力專長去發展學校本位課程，課程較能切合學生需要。關於教科書應開放給各縣市擔任編輯的工作，至於編得好不好，透過學校或區的部分去做評定。另外，國立編譯館不應放棄其編輯的責任，因為過去怕與民爭利，所以編譯館不做，但應將編譯館看成是一機制，人家要不要選是他們的決定，編譯館應承擔教科書編輯責任。

（二）楊○○

題綱一、二：課綱中節數，國家訂定是最基本的，國家訂定的有基本節數與彈性節數，彈性節數放給學校來做，所以如果將基本節數與彈性節數加起來是國家訂定的，如果縣市還要訂定的話，是不是要利用彈性節數，還是這個之外再外加？現在是給學校彈性節數大部分都放在主科，因為主科節數較不夠，如果給縣市空間是不是要在國定的之外，而不是去用它裡面的彈性節數，因為我認為國家有某些部分因為要讓國民學共同的東西所以有固定的，就像語文應該要全國一致，而不是有的地方利用彈性時間實施。國定的部分雖然有彈性，是給學校，如果給縣市有點彈性來實施特色課程，是不是在國定之外再外加，這樣的方式比較方便。

題綱三：像日本有教科書選用區，跟行政單位不一定完全相同，可能在行政的劃分底下再小一點，而不是像我們學校選用，像縣市認為學校選用產生許多問題，所以是不是可採用選用區的概念，像生活圈的概念。

題綱五：之前的能力指標沒有在底下分內容細目，所以教科書用分段能力指標在編的時候，前後順序可能不同，所以可能要有第二層的內

容細目或教材大綱較好。日本的課程大綱也是很小小一本，但它底下有好幾個層級，就是有一層一層的來解釋說，在大綱之下大致的內容是什麼，把內容訂定較為確切一點，才不會說不同的編輯單位所解釋的都不太一樣，順序也不同，所以才會產生上下學期課程銜接問題。雖不用完全限制，但訂定內容細目或教材大綱是需要的，但不用百分之百限制。如果九年一貫課程是我們國民基本應該學的東西，所以不會遭到什麼批評，雖然有些自由，但有國家考試會牽制教科書的編輯，所以會回到一致性的方向去，如果讓學習上要產生自由化，是不是也要回到這個地方來，所以不一定邏輯清楚的才要來訂，可能包括一般的都要訂。

題綱六：因為統整領域產生一些問題，因為統整的方式，各學校不一，在國中的主科方面可能沒辦法用統整的方式來推動，所以大家都睜一隻眼閉一隻眼，甚至師大體系在培養老師也沒有用領域在培養，所以在國中階段用領域來教是有困難的。因為統整的部分在社會科、自然科，以前歐用生老師他們在民國八十初年在談合科教學的時候，主要是談自然跟社會，但現在全部都要，有些科目永遠無法整合，情況變的更亂。所以將來執行如果不要表裡不一、讓公權力受損，國小部分應該比較好做，國中部分是不是就分科實施。日本的自然科跟社會科，底下是分什麼領域，就是大的概念之下同意你分項來處理，比如說社會科底下可以分公民領域、地理領域、歷史領域是可以分三本教科書的，重點在於不管是地理、歷史、公民，是社會領域的概念。我們以前沒有這樣的概念，以前要招考歷史學分班，歷史系教授來劈頭就罵，為什麼歷史是在社會領域底下，誰告訴我？這就是課程專家與學科專家的差異，所以社會科、自然科可以底下再分，到高中再分科。因為師大體系是這樣走出來的，所以教授為了牽制課程改革，受限於現況，可以分科教學。再來，第二層可以調整課程綱要，像人文藝術要不要再回來，回到音樂、美術，可在將來要改革的時候做考量，目前自然與社會科做統整就可以了。

（三）游○○

題綱一、二：我們臺灣雖然整體上差異非常大，但總體幅員並不大，

我們若要評估說教育的本質要追求什麼，是在教育機會均等下的等同，還是追求地方特異性的差異，過去是強調普同性，這些年來，特異性不斷被強調，誰有權去發聲，大概都是在政經比較有影響力的地區，去強調想要強化的獨特性，但也要思考到在某部分上會挑戰到國家基礎教育的國民基礎部分，重點在於是一種均等。因此，是否有那麼強的必要性，非得在縣市上有一定比例的彈性，我覺得沒有那麼強大的急迫性，因為在學校彈性課程部份就有部分可以反映地區特色，像鄉鎮可能也會說我也要一定比例，就會一直割，所以其必要性沒有在那麼高位，在整個彈性範圍內已經可以處理。

題綱三：以學校為選用主體，這些年下來，其實犧牲掉一些地區比較小型學校的權力，小學校說業務員看高不看低，看大不看小，如果你是都會地區的學校，一個學校就 90 班，我寧可去顧那個，小學校只有幾本，根本沒人理，事實上他們從商業的角度而言，如果要裁撤人員，一定從小地方先裁，這反映出，學校為選用主體，除了轉學引發的問題之外，個人會比較主張以鄉鎮所形成的學區，可以以學校聯合多個地區來處理，範圍是介於學校與縣市之間的一個單位，有些縣市幅員若不是很大，要以縣市為單位也可以，如嘉義市。

題綱四：縣市輔導團對縣市的需求狀況是最了解的，所以第一線承擔輔導責任的當然是縣市輔導團，那成立中央團後，其直接對的不是學校，而是輔導團，那變成是另一個層級的部分，目前最需釐清的是，法制上對輔導團的定位非常不明確，包括相關配套。如果不是從分級的角度去看，而是分軌，老師的專長可以被分軌出來，就可以走教育輔導的部分，另外有行政上的部分，那學科領域專家，如新加坡，重點在於不同的專長，如果能將輔導團團員做適當的定位，他可以花比較多的任務在於老師之間的輔導而不在於他們意見交流，有對課程與教學有豐富的經驗才能轉入這個專門教學的軌，這個專業比較多的時間是屬於老師教學示範演練，課程規劃等任務，此部分需要法制化的定位，否則會有流動的問題。

題綱五：最明顯的是數學領域，早在 92 年的新綱就已經被批評，因為分段的銜接問題，所以新綱已經有各年級的細目，我覺得不一定非得

要那麼細的細目，像國中數學是比較屬於有邏輯性，但有年級細目後就有許多問題產生，如：1.單一路徑性，學習上就是一定要循這樣的軌跡是最佳的路；2.原來九年一貫課程想要培養能力的部分又被打回學科基礎知識，又回到學科知識為導向的思考；3.到底跟題綱七教科書開放民間編輯後，多元真的有展現嗎？去年國立編譯館曾有一論壇討論教科書開放民間編輯後的現象，許多學者皆提到，初期叫做百家爭鳴，經過這些年的發展，慢慢都走向單一化，就如數學而言，是一綱一本多版，其齊一性非常高，最明顯是國中部分，連單元都相似，但暫綱時中間是有滿多統整性的活動，所以當我們一旦進入分年細目，尤其變成規範性時，其所造成的影響很大，教科書的編輯本身不會拿其執照開玩笑，所以一定會去符合那個東西，還會有市場競爭，他有一一定要有，這種狀況一年比一年越來越高。90 年初期還要個殊性，94 年新綱後，同一性變得更高，目前又更高。更核心的問題是，一定要以年級作單位來做細目嗎？當初為何要訂學習階段，本來就希望有不同的路徑，雖然我們很習慣化一，你前面又想突顯特殊，有點矛盾。像現在目前數學領域已經做了，但不一定要有規範性，否則的話與課程的總理念有些扞格不入。

題綱六：統整的部分，時數那麼少本來就很難進行，且知識本來就不會分成那麼細。大概就是教師專業的部分，雖然政府有在做專業的部分，但是師培模式沒有跟著改變，還是以學系為本位，所以這就出現師培跟現場的落差。統整是老師由下而上的專業流動，但是我們還是很迷信由下而上的互動，這些若無改變，是較大的障礙，我認為統整依據各領域性質有不同做法是可接受，但若要全部都改成分科教學，我不認為這是可接受的模式，過去我們也看到分科教學對於知識的分裂產生的問題，所以能在教師專業部分做個配合可解決一部分的問題。

題綱七：教科書開放民間編輯的問題，較大的問題是對教科書的政策大概都不能容許不同的理念、不同聲音、不同的做法，在審查會時，不會有編者願意冒這個險去做統整。因此，中間需要有些彈性，雖然有一綱，看起來就多本，但我看起來像多版，背後還是單一的。

（四）高○○

題綱一：實際上有些縣市已經在做，例如北縣市，游泳或英語教學，基本上不用特別留給縣市，當然縣市有其想法或許可以考慮。若縣市有課程理念提出想法，應該整體考量國定課程與特色課程如何統整，這部分應該是縣市政府自行規劃。

題綱二：留給學校即可，95年教育部另一個行政命令，彈性學習節數分配給領域，不受領域上限這項規定把它刪掉後，其彈性學習節數精神已經不見，須去考量彈性學習節數如何運用。領域的節數很像粗的柱子，從上到下就是10~15%，可能不用每個年級都同樣比例。

題綱三：讓老師花多一點時間去選，雖然很花時間，但要不要讓縣市去選，縣市可以去評鑑，但最後由學校，應由學校老師就其學生需求來選較適合。

題綱四：應強調縣市的責任與素養，要考量擔任輔導團老師要有什麼樣的權力和義務，而不是只減兩節課，要從制度上考量，更重要應從師培機構去合作，因為縣市輔導團的老師很有經驗，但如何去跟師培機構合作，這也是中央在訂辦法時就要處理。

題綱五：若要訂細目就改成標準，不要弄綱要這麼美的名稱，規定的那麼死，就涉及到我們對課程的看法。細目應是參考性的，不要由教育部去訂，由專業組織的學者去訂，讓編輯者參考。

題綱六：要去考慮學科內容，跟學生的學習需求考量。我們要從學生的需求去考量，而不是老師。

題綱七：贊成，如果學校老師必須要設計課程計畫，至少要看過、修改，讓老師投入與了解，須注意老師對於課程計畫的落實。教科書與課程綱要的關連要考量，或許要限制一些行銷手段，讓學校老師在選擇與評鑑時較為公平。

題綱八：1. 教育部要做一些評鑑，看看實施的狀況做為修改的依據，現在較少注意此部分。2. 尤其國、高中的師培機構養成，其科系都比學科小很多，除了教育學分，還需另外考量。3. 在執行部分，縣市成員的課程知能，對於課程計畫如何審核、視導學校的課程，如何培養

校長視導，例如：學校借課與配課問題，這些校內視導就要處理。4. 還有教師的專業素養能力如何改善也很重要。5. 可能會有基本假定教育部限制學校的課程理念，我們制度很好，只是在運作時有一些差異，會有些過度的做法，但這些做法要多久，要去考慮。6. 是否建立制度來引導，還是遷就於現實，例如教師如果不要選教科書可以省去很多時間，不用開課程發展委員會，但對老師熟悉課程是有幫助的。

二、機關代表

(一) 吳○○

題綱一、二：關於教育機會均等，國內有政經強勢區域，甚至已經升為五都，跟相對弱勢區域在課程自主的過程中，背景真的有差異，這種差異是被容許，還是變成我們所不期待的流動。1. 87 年教育部為了規劃五年級的英語所以籌備教師，結訓後都在三大都會，臺北市幾乎占了五成，且因 91 年度開始實施，小一就教，所以把其他縣市本來可以吸收來當五年級的老師，就到臺北這裡來，可能因為北市還有其他附加價值；2. 我們臺中縣、南投縣連五年級都沒有英語老師，但他們硬著頭皮說要從小一開始。又如臺北縣本來是小規模的英語教學，增加三節課，現在要從小一做，從 20 個學校的實驗變成 200 多個學校，這個事情監察院、教育部已經用扣補助款來做，監察院已經糾正，但臺北縣政府仍準備照做，照做的結果可能召不到英語老師，就算召夠了，就是附近宜蘭、基隆現遭殃，全國不可能突然暴增這麼多英語老師，因此課程規劃不可能單純只是課程規劃，它必然牽扯到師資的宏觀流動，但每個縣市都是胳膊往裡面彎，讓家長以為這樣是圖利自己，在越小的區域或是在縣市層級，可以閃躲全國專業團體的檢視，不會接受這麼多的監督，在市政..就應付過去，家長會要罵就給他罵兩天，教師會要罵，議員也沒有幾個搞的懂，好不容易高雄市力保說從三年級就好，教育部有修正從五年級，就拜託不要從一年級。這裡面包括教育機會均等這句話被樹之高閣，且對於師資的流動與養成是不顧的，所以我對於開放縣市對於課程有一定比例，本來它在九年一貫課程中有空間，過去的權力下放，在英語科部分是非常血淋淋的例子，它最大的問題是政黨與聲譽的問題。

題綱六：我們學校是少數堅持對社會科是統整的，是老師自願的，也不是強迫的，他們經過辯論，也經過家長的質疑，大部份的國中還會堅持是少數。師培沒有這樣的基礎，第二專長那邊又沒有做好，那絕對是為整合而整合，接下來就是老師抱怨與家長質疑，那明明知道說整合三節課就夠了，不整合保證是四節課都不夠分，就是教法的問題，教法要有經驗與滾動的基礎。

(二) 陳○○

題綱一、二、六：九年一貫課程有一部份算是成功，它真的讓學校有一些彈性的時間，如果學校願意發展學校特色課程是可以充分去應用...有反對也有贊成..贊成的是說，義務教育這個階段應該是政府的政策，要給孩子怎麼樣的核心價值的課程，這是固定的，不是讓每個縣市各做各的，這樣落差懸殊太大，臺灣就這麼小，我們所培育出來的下一代是要對外競爭的，而不是說你永遠只待在該縣市，一個基本的課程是很重要的，基本的東西還是要由中央來統一規定。彈性課程的部分其實學校有一個問題，國中的問題就是升學還是會影響到整個課程的實施，本來教育部的課程中有規定主科不能用來做彈性課程，後來又放寬了，變成說學校各顯神通，但實際上是這樣，被犧牲的永遠是不是考科的藝能科目，與其這樣，不如你認為哪一科時數不夠的話就增加，下來以後就不能用彈性時數再去補，最明顯的就是社會科，社會科老師都是提這樣的問題，他們認為只有三節課時間不夠，被壓縮最大的是社會領域，剛剛如吳老師所講，如果今天老師可以統整的話，三節課可能夠，可是不統整的話是絕對不夠的，另外，為何無法統整?因為老師很花時間去做統整，一個統整課程需要花好幾倍的時間去學這個課程，因為他們之前沒有學過，比如學歷史的對地理不熟，後來覺得不用統整比較好教，你要統整在實施上就是一個問題，再來因為無法配合，節數又不給足夠，那當然每科都希望從彈性抓出來，所以彈性有就跟沒有一樣，我認為不要再規定縣市再有彈性的空間，這空間其實給學校，縣市未必有一群課程專家幫學校規劃特色課程。

題綱三：各領域教師皆贊成選用的方式，學校選與縣市來選其實法定

的程序是一樣的，大家都贊成縣市或分區來選，這樣比較方便，但是這樣不等於教師專業選教科書的權力會消失。

題綱四：中央與縣市之間有不同的功能，中央的輔導團也是來各地方徵詢老師的意願，可是從臺北來的老師到南部去輔導，未必了解該地方的性質。基本上實際的教學輔導還是以縣市為主，中央團應做政策上的決策或課程研發的角色，角色不要重疊。問題比較大的是中央團的課很少，比較有時間，地方團的在國中幾乎找不到老師，每次要找老師就很著急，因為他們只有兩節課，可是他們要做的事非常多，除非很有熱忱的老師，否則不會有人想當輔導團，如果這部分能使其法制化，讓輔導員有比較充裕的時間來做這個區塊，縣市就比較能承擔這樣的責任。

題綱五：可以提供明確的教材大綱提供參考，但是不要讓它太過僵化。因為現在老師滿依賴教科書的，所以你要讓老師真的花時間去統整是有實質上的困難，比如說社會領域的老師會認為考科 80 分，會認為我同樣要負基測 80 分的責任，為什麼我的節數比較少。

題綱七：我覺得校本課程的彈性節數滿不錯的，雖然落差很大，但學校如果有一些理念其實還是可以應用，但有一問題是學習節數與教學節數往往不能配合，是否有專門人員研究此問題，因為國中分科教學，教師的授科時數與學生學習節數無法被合。舉例，國文老師一個禮拜 5 節課，但國中老師授課是 14 節，但要排兩班或三班，在配課上有問題。

題綱八：1.教科書部分的一綱多本的精神好像被扭曲，一綱多本不是讓每個廠商去編教科書，編出來的東西都差不多，現在坦白講都壟斷，現在剩下哪幾家，那不能講說義務教育，政府跟民間爭利，義務教育本來就是政府要給孩子怎麼樣的知識是政府的責任。不是老師真的有那個能力去選哪一本是最好的教科書，而是看配套的東西哪一個比較好，最後大的廠商越來越大，小的就不見，一綱多本應是說，要編出不同程度的教科書，讓老師去選哪一本是程度好選 A，程度差一點選 B 本。2.學習節數的份量與配套請再斟酌去討論；3.教師專業發展上是

改革最重要的動力，如果能加速教學輔導的法制化較好。

(三) 涂○○

題綱一：以畢業的國中生起碼要對縣內的歷史沿革、特殊重要人物、風景區或美食，有基本認識，就是本土意識的觀念，若作為國中畢業生到外縣市就業或就學，跟人家接觸若談不出我們本土的特色，恐怕不是一個合適的表現。我們苗栗縣教育處與文化處有合作，現在讓國小四年級同學到縣內文化館參觀，經過意見交換後，假定說縣內特色教育很重要，要增加一定比例的節數，恐怕會影響正常課程的節數，所以課程督學們認為特色課程很重要，但還是要透過校長或老師們，在適當的課程或者共同時間來加強，並不是很適合來增加縣內特色課程時數。

題綱三：在剛開始，苗栗縣國中小的教科書是縣政府編預算來買，家長並無負擔費用，用公家花的錢買，縣政府應該有權來決定哪個版本，後來縣長認為很有道理加上家長意見，如轉學的版本銜接問題，或年級的版本轉換問題，造成家長困擾，反彈聲音大，後來縣長決定採共同版本，但書商反映到監察院去，後來報告縣市不能成為選書的單位。現在有不同版本、書商，內容，但整體來講，內容越趨一致，但家長還是認為為何一定要由各校來選，站在家長立場來說，困擾性還是有，因此建議是否縣市能訂定優先順序，不要以科來選，而是訂定三個或五個優先順利供各校參考，在法律上應該可以，不會再被監察院糾正。

(四) 陳○○

題綱一、二：過去九年一貫課程強調孩子帶的走的能力，亦即十大基本能力，就轉化出所謂的七大學習領域、還有重大議題，來回應要給孩子帶得走的能力，這個能力訂得非常棒，放諸四海皆準，就連聯合國也不及。再來是培養孩子這些能力的教材，在哪個階段給孩子什麼能力，在這個階段一定要教這個，不教這個不行嗎？縣市的特色課程，事實上有部分的鄉土課程，對自己的文化有深入的了解非常重要，但有必要為了這個特色課程再去分配學習節數？縣市的本位課程拉得夠明顯嗎？城鄉差距真的很大，大到過去以前我們那個年代是國中才讀英

文，但大家的起跑點差不多，現在孩子從三年級開始，甚至有的要偷跑到一年級，我覺得這樣有嚴重的城鄉差距，教育現場中經常會出現所謂的雙峰現象，不僅是縣市，同一個縣市裡面也會有城鄉差距，這樣的差距造成孩子的學習產生很嚴重的雙峰現象。特色課程的需求上是否有此必要性，要有適度的規範性，避免造成孩子的挫折感，不要讓孩子提早面對這樣的問題，會影響其基礎教育的學習。

題綱三：教師在養成教育上要有這樣的能力產生，國小的分科與統整比較沒有問題，到了國中，本來分科要把它統整起來是較有困難，此為師資養成結構問題。九年一貫課程強調統整，但師資養成過程是否仍維持過去的分科，值得去討論。

題綱四：中央輔導團主要的對象是地方輔導團，對於地方輔導團的輔導部分是教師增能，縣市層級的輔導團比較屬於第一現場，針對各校特殊需求的申請到校輔導，或主動發現問題來申請種子教師，其服務對象不同。還是要法制化。

題綱七：應強調學校本位課程，還是要回到以學生為本位的學習需求，希望能回歸到這基本點來看。

（五）洪○○

題綱一：如果縣市的特色課程站在地方分權的角度，國民教育回歸地方是有這個意旨所在，但目前又看到現有的規定有學校本位課程與鄉土教材，透過這樣的路徑，就能突顯地方特色，基本上如果要調整節數，我們也很擔心又以學科為導向，又是升學主義掛帥這樣的現象產生。

題綱三：依據國民教育法的相關規定，有這樣的法源，選用是以學校為對象，規定得很明白，所有的個案到監察院去糾正的，都是因為法源，因此我們還是以學校為主，但縣市可以做建議權，選用權還是在學校。

題綱四：維持縣市的運作方式，縣市交給輔導團為主，中央以研發為主，或接受地方輔導團的諮詢即可。

題綱五：大綱要由中央有一致性的規範，是屬於全國性的教育水平，細目應該是參考性。

題綱六：自然、數學、社會這個有可能，其他很難。統整的話可在國小階段，分科的話在國中。大學的師資培訓機構沒有改變，還是現狀，要兼顧實際。

題綱七：落實評選，對於評選與審查制度能落實應 ok。

題綱八：1.教學現場教師、行政人員、地方教育人員應該都能參與，這樣較有實務性；2.重大議題也要符合實際，因為有些重大議題，像資訊融入語文的話，像查電子字典，實際面有很大落差；3.對於本位課程與補救教學要落實學校課發會；4.對於學生學習能力的檢視應採最低標準，不要高標，否則造成教學上的偏差。

(六) 陳○○

題綱一：同意，但這比例多跟少是拿捏的問題，所以希望可提供一定的比例。

題綱二：有城鄉差距的問題，這些特色課程的拿捏需要學者專家研究，在特色課程規畫不是很恰當的話，很多學生的基本學力是不太一樣的，我們的教育出發點是平等的，而不是有差距的。

題綱三：一綱一本與一綱多本，這是為臺北市在解套，九年一貫課程成功或失敗有許多不同見解，如果站在政策是成功，如果站在家長，老師、行政人員的角度，未必是成功的。

題綱四：這對於家長而言相當重要，因為校長要找老師來當輔導團是不容易的，因為當一個輔導團的老師要準備很多工作，當他在輔導時，他本身班上的工作就會耽誤到，但如果老師去參加輔導團，找代課老師來處理，對於學生家長來講是不公平的，很多校長也反映某某輔導團都不想去。建議一個專任的輔導員，在其專業上比較好，對於家長與教師的權益也不會受影響，使其專職專用。

題綱五、六：尊重所有專家，只要政策確實實施，對小朋友都是好的。

題綱七：非常同意，不要說城鄉差距，同個縣市就有升學與非升學學校，很多學校把許多課程拿來做某某用途，但也有很多學校會把課程拿來做真正的發揮。至於教科書的編輯，由國立編譯館，一開始雖有百花齊放，最後只剩那幾家，可是最後把關非常重要，我們深信如果由國家的機構來做最後的把持，對教育整體非常有幫助。

附錄五：「九年一貫課程實施現況之評估」研究案第四場 焦點座談會會議紀錄

壹、會議紀要

一、主辦單位：行政院研究發展考核委員會

二、承辦單位：財團法人國家政策研究基金會

三、時間：民國 99 年 3 月 9 日（週二）14 時~16 時

四、地點：國立高雄師範大學和平校區行政大樓 6 樓第 4 會議室
（高雄市苓雅區和平一路 116 號）

五、主持人：黃嘉雄（國立臺北教育大學教務長）

六、出席者：方○○、吳○○、呂○○、卓○○、周○○、許○○、
郭○○、游○○、劉○○（依筆劃順序排列）

七、研究小組：李建興、郭添財、黃嘉雄、夏碧凰、曾慧青

八、討論題綱

略

貳、發言重點摘要

一、主持人引言

在此先向各位與會者說明每題題綱的大意，接著請每位與會者進行兩輪發言，第一輪先就第一題至第四題發言，第二輪就第五題至第八題發言。

二、專家學者

（一）卓○○

題綱一：許多老師都認為學習節數不夠用，若要實施縣市特色課程僅能作為鄉土教材或補充教材用。建議縣市政府可以編、印相關教材送給學校，不要購買。每屆學童用完後可留給下一屆，符合環保概念，又具備地方特色。

題綱二：現況是彈性等於沒彈性，老師認為節數不夠用。

題綱三：教科書一綱多本選一本已成為口號，造成教科書的品質受質疑，包括教科書品質錯誤以及銜接的問題。可以借鏡歐美國家的作法，以英國、美國為例，教科書是由國家或縣市政府編印借給學生，有點類似同一本的作法，學生只能用鉛筆作書寫，不僅符合環保概念，也有點像固定本，學校是可以選一些補充的教材。另外，個人是覺得板橋研習會的模式是非常嚴謹的，編完後還要經過實驗，試用、再修訂、再試用，沒有問題才發行。不像出版商出書只是為了搶食大餅，惡性競爭反而倒閉。我是覺得教育部或教育研究院應該評估市面上的教科書，選出最好的供大家參考，例如○○出版社的自然科領域最好，就只針對此領域發展就好。我是覺得板橋研習會的模式可以提升。

題綱四：至於輔導團的問題我就不多說了。

題綱五：能力指標實在訂太多，老師也沒看，多是照教科書在教。我們學校的作法除了成績評估阿拉數字外，每位老師在學期末會會有一份質性的評量，在領域發展的會議上，各科就選出 3-5 個指標，優、良、可、不好打勾，老師就針對每位學生的狀況在每科的評量上打勾，例如數學的加減乘除優，應用題不好等，家長看到的不只有學生的成績而已，還有簡單的分析。

題綱六：各學習領域應採統整教學或分科常在報章雜誌看見爭議，尤其是藝術與人文的部分，因為兩者是很專精的科目，師資方面不可能有會美勞又會音樂的老師，最後導致藝術與人文的教學品質下降。還有議題的部分，六大加七大是十三大，將來還有海洋議題。為什麼不把議題加到教科書中，我強烈建議這些議題全部廢除，通通納入課程中。

題綱七：國家教育研究院應進行課程發展研究，並且評估民間所編輯的教科書，提出優缺點讓老師、家長做選擇。

（二）呂○○

題綱一：學校層級的課程老師都認為課教不完了，光重大議題愈來愈

多，還談融入，就如同許副座所言，都融化掉了，要老師配合融入課程，拿出一點教學績效，實在很難。因此，我是認為重大議題的課程應該配合國家的需要，或者融入國家層級的課程，這樣才不會影響七大領域的學習。

題綱二：贊成提供一定比例的學習節數(或學習時間)供縣市政府規劃與實施縣市的特色課程，但是條件是課程內容要精簡，因為九年一貫課程下來，並未減輕老師、學生的負擔，若要再實施所謂的縣市特色課程可能會造成老師、學生的負擔。另外，各科目的教學評鑑要進行統整，老師才能有所依歸。

題綱三：我是贊成數校聯合選書，因為集眾人的智慧來選教科書，是對學生的受益無窮。我是覺得以多元的角度來看，不論數校辦或學校委託縣市來辦都是很好的方法。

題綱四：我曾擔任過縣市輔導團團員，我是認為中央輔導團的目的在於輔導縣市輔導團，在於傳承中央的重大的政策、或是教授所研發的創新教學、教法傳授，但是現在很少有全國性的研討會，教師都沒有這個機會若有的話，我想老師會更喜歡。如此一來對於縣市輔導團來推動中央輔導團的一些理念或新的教學策略的試驗都很好。我是贊成各縣市輔導團對於各縣市的教學輔導是有一上幫助，但是在於配套措施不足。例如只給學校補助鐘點費，沒有完整的編制。我是非常贊成持續推動中央及縣市輔導團，只是在中央輔導團部分，例如國家教育研究院籌備處能給中央輔導團更好的訓練。

題綱五：師資培育的過程以及缺少研究的環境和文化，造成老師認為能力指標不重要。我是覺得現階段對能力指標做規範是有必要，另外，一些科目可以再訂定年級內容細目，但是不用太細。

題綱六：協同教學或統整教學其實很多老師滿喜歡的，只是實際上不容易執行。因此，分科或統整就要視各領域的性質及老師的專業而定。

題綱七：支持九年一貫課程改革強調學校本位課程發展的觀念，以及教科書採開放民間編輯的政策。

題綱八：資優課程的老師非常辛苦，但是目前缺乏資優課程大綱，學校也沒有很大的規範，老師也流失很多。在此希望教育當局能重視資優課程的問題。另外，空白課程未來要多一點，給老師多一點研究時間。

(三) 周○○

題綱一：我們要先了解縣市課程的定位，所謂的縣市課程不應該是由上而下，而是要立基於這個縣市的本土，若是外加或是由上而下則是落入了行政領導了專業。我是覺得縣市對學校課程的關係，應該是由行政本位轉向專業研究的本位。縣市政府應去做研究，發展一套屬於該縣市的鄉土教材，老師可自由選擇是否使用。

題綱二：加強老師專業診斷的能力，能依學生所需善用彈性課程，而不是說縣市政府在一定比例範圍內調整比例，事實上，現有的比例我們好像沒有善加的利用。另外，我是覺得學習域當初的配置是比較便利取向，就是一份一份的，是比較機械式的劃分，在未來課程的改革還要再做研究。

題綱三：依現行法令已規定由老師選用，就依照法令規定來辦理，畢竟教學的是老師，只是教科書的選用很複雜，還包括服務。至於國編本現在就有，只是好像只是放在網路上供大家下載而已。

題綱四：不管中央或是縣市輔導團最重要的是應該建立一個全國性的輔導網絡，以網絡來看，現在的節點太少，動不起來，難以達到末梢。我是覺得未來不能以這麼簡單的學生網路去思考，還要去配合教師評鑑等，想辦法把總總的配套措施和輔導網絡建立起來。

題綱五：目前數學領域訂有一至九年級的分年級內容細目，社會領域訂有七至九年級的基本內容，但是為何其他領域沒有。此外，許多基層老師認為能力指標要提升它的可讀性，還有就是綱要要簡化。

題綱六：統整的目的是要提升效能，如果沒有達到效能就不能稱作統整。因此，不論統整或分科都要尊重老師的專業，然後在這專業上要給予激勵，如經費等。

題綱七：對於國編版可能存在國家政治意識型態或者一些政治操作的社會議題，民間版可以提供緩衝。當然民間版的教科書也存在一些問題，因此，國編館、國家教育研究院應該要設法輔導民間業者去改善這些問題，而不是只有審查而已。

(四) 方○○

題綱一：就我看來一到四是課程行政的問題，按理來講，縣市政府對於縣市特色課程、學習節數、教科書選用及教學輔導團都應該有他的角色和功能，但是在課綱裡並不是很清楚，目前所看到的大概只有在評鑑上比較清楚。但是我覺得不管贊不贊成，就課程行政經營管理的立場，在課綱裡必須把中央、縣市和學校這三個層級的學習節數、特色課程等的規範弄清楚，條件是縣市政府有沒有這樣的專業，我要強調的是專業分工的問題。我對於縣市的觀察是課程督學的是最多做兩年，多數做一年，因為是候用校長。我是覺得要做好是很困難的，因為縣市政府人力不足，即使向學校借人，學校也不肯，因此，縣市政府是不是有這樣的專業是第一個問題。另外，就是課程督學和輔導團的功能是不是有發揮？如果課程督學和輔導團的功能有發揮的話，課程督學也可以來發揮縣市特色課程，因為教育局處平常工作就很辛苦了，要他們在做這事情是很困難。一到三的題目就是專業，因此要有一個專業的組織，來進行特色課程的規劃。

就題綱一，我個人是認為縣市政府可以規劃縣市特色課程，但是特色課程必須和學科不一樣，如同前面先進所講的，例如這個地區的歷史、文化等等，我是覺得可以去規劃的。

題綱二：課程綱要中增列縣市政府得在一定比例範圍內，調整各學習領域學習節數或學習時間量的權力，我是覺得很困難，因為目前在課綱裡是有一個的 range、自由度，就由縣市政府和學校協商，但是學習領域學習節數或學習時間量在課綱裡還是要訂，不然會造成一些糾紛。

題綱三：依國教法是由各校選書是符合法令規定，但是選書要看狀況，聯合各校或是縣市選書我也同意，只是也要有依據。美國的作法是州

選書，學校要接受補助就必須從州所列的目錄上選書，若不選擇目錄上就必須自行付費。國內教科書免費各縣市不一，苗栗縣是全縣免費，因為人口比較少，其他縣大概做不來。

題綱四：游副座剛才所言，比較好的老師都在中央輔導團，若由此觀點，各縣市輔導團也應該留住很好的老師，中央要做的應該是去協助、蒐集資料了解縣市輔導團需要哪些幫助，給一些資源，我認為比較重要的是縣市輔導團。但是各縣市輔導團的落差滿大的，高雄市輔導團有專任的輔導員，但其他縣市好像沒有，因此，輔導團的法制化很重要，要給它一個定位，不是只有給鐘點費，給鐘點費縣市承擔不起。

題綱五：九年一貫課程十年實施下來仍有值得肯定之處，尤其是基層的老師的努力，例如老師的課程的專業能力還是比十年前好的多。具體的回應第五點，如果老師不了解課綱也很難選書。能力指標應具規範性，至於年級細目則作為參考。而老師為什麼不看課綱，主要的原因就是課綱很難理解，要親和一點，像一般參考書一樣，家長也能看得懂。

題綱六：應視領域不同進行分科或統整教學。

題綱七：校本課程是課綱的一種理想性，國中小的校本課綱執行的還算落實，但是高中就不及格。教科書民間編輯已是趨勢，所以要加強教科書審查機制，理想上教科書應該要 6 冊、12 冊一起送審。

題綱八：議題這麼多，應該要放空，家政回到科技，生涯輔導回去綜合，或者編到書本中，重大議題才需要談，例如：災難教育(地震)等。

二、機關代表

(一) 許○○

題綱一：贊成應提供一定比例的學習節數(或學習時間)供縣市政府規劃與實施縣市的特色課程但是實務上並不容易做到，用融入各科的方式可能比較簡單。社會科、鄉土語言可能比較容易融入。

題綱二：贊成縣市政府得在一定比例範圍內，調整各學習領域學習節數或學習時間量的權力。因為嘉義縣而言，城鄉落差大，學童的教養

刺激不足，又有隔代教養的問題。但是比例多少是個問題，若要開放就大一點，不然就不要開放，例如：國語文、數學的比例大一點。

題綱三：嘉義縣有四年的時間是有一定的程序，由全縣選出三個版本的教科書讓學校勾選，也排出順序，大約有 90%的學校會選擇所謂的第一順位，讓老師選教科書比較方便，轉學生的銜接也比較順利。但是後來教育部要求學校自行遴選教科書，本縣就不再執行。另外，連同第五題一起回答，若訂年級細目，是對老師選教科書會有幫助，但僅能屬於參考性質。

題綱四：中央輔導團在教學的專業和方向上應該要提導縣市輔導團，至於地方上的老師教學輔導則應由縣市輔導團負責。

題綱五：我是覺得訂各年級的細目是對老師選書有幫助，但是訂太細對老師而言是綁手綁腳，因此作為參考性質就好了。

題綱六：國小統整教學是比較容易，但是國中因為是專科，又面臨升學壓力，所以還是採分科教學。

題綱七：贊成學校本位課程，因為在發展學校本位課程的當中，老師學會互相融合、討論、整合。教科書採用民間編輯政策已實施多年，就應該持續下去，而且民間的修正這幾年也比較成熟，就不要再走回頭路，應該還是採民間編輯政策。

（二）游○○

題綱一：在現在老師課都上不完的情況下，還去排所謂的縣市特色課程，會不會對原有的課程造成排擠。我是覺得縣市特色課程能和學校本位課程來做結合是最好的方式，只要學校層級和縣市政府進行協調、安排，不需要在課綱上做任何規範。

題綱二：目前九年一貫的精神就是學校本位課程，既然我們已經授權課發會依照課程綱要去課程做調整，就尊重教師的專業，而且學生的學習不應該侷限在課堂上，因此，我是不贊成縣市政府得在一定比例範圍內，調整各學習領域學習節數或學習時間量的權力。

題綱三：既然國民教育法已經做了法令規範，身為公務人員就要依法

行政，我們是可以在學校選書的程序上、技術支援上給予一些協助，可是沒有必要由縣市政府為主體規劃辦理全縣市、或全鄉鎮市區、或數校聯合的教科書聯合選用工作。

題綱四：不管中央或是縣市輔導團應該是相輔相成的，每個縣市輔導團的狀況不一。中央輔導團應該針對各縣市輔導團的優缺點進行調整，而非用一貫的方式來輔導地方輔導團，因為各縣市有自己的問題。以高雄縣的輔導團來講，其流動率很高，有一些因素存在，例如老師教學之外，還要擔任輔導團的工作，壓力很大。我是覺得不是誰該負最大的責任，而是中央及縣市輔導團應各司其職。

題綱五：當前教育潮流為由下而上改革，不應再回到傳統由上而下的詳細規範。九年一貫課程各學習領域課程綱要訂有分段能力指標，若再訂定年級內容細目或教材大綱，對教師教學而言，干涉過多，故能力指標應對教師教學或教科書編輯具參考性即可，不需過於詳細規範。

題綱六：學生學習與生活經驗為統整的，大腦學習更為整合之運作，故九年一貫課程之學習領域應為統整領域之統整教學，使之達成知識統整、經驗統整與社會統整，使學生以生活為中心，進而解決問題。

題綱七：支持九年一貫課程改革強調學校本位課程發展的理念，以及教科書開放民間編輯的政策，因為後現代社會，充滿多元色彩，教育並非培養單一向度之人才，應重視學生批判思考能力之培育，使學生得以面對急遽變遷的社會。

題綱八：政策執行應作充分之論述，並有研究實證之基礎，並進行實驗與發展，逐步推廣，最後再全面採用。課程實施應逐步而非激進，避免造成學校、教師、學生與家長的適應不良或抱怨。

（三）劉○○

題綱一：反對，國民教育講求公平，為何要分縣市。其次，不論是縣市為本位或國家為本位都會造成城鄉落差，再次，部分縣市首長的教育政策是以政治為考量，應該還是要考量學校的地域性、教育的穩定性，回歸學校本位。

題綱二：反對，應以學校為本位，因為每個縣市內有城鄉差距。

題綱三：教科書的選擇主體應該是學校，因此，學校可以委託縣市選書或是數校聯合選書，而不是由縣市來選書給學校。

題綱四：輔導團的現況是一扶就倒，其多是消化預算、執行計畫，輔導團的功能不彰、輔導績效不足，應該要讓輔導團的績效推廣至基層。

題綱五：訂的太細沒有意義，因為教材出來一定會依照能力指標，訂的太細只是給教出版商和審教科書者在看。

題綱六：課程改革由分科教學變成七大領域，但是師資培育沒有改變。國中階段統整成七大領域，但是領域下還是分成十幾科在教，所以專業落差度太大。因為課程改革說改就改中間也沒有過渡階段、培育階段，因此，造成老師在教學現場依然分科來教。課程的分別不用依領域來分，應視實務上的現況、學生的需求、學習上的便利性來做調整。

題綱七：學校有沒有能力來發展學校本位課程，因為現在學校的現況是行政領導教學的現況，沒有教學領導行政的現況。民編教科書已由多元轉變為寡頭，是不是會變成獨占事業還不一定，若縣市統一選書則是壟斷市場。

題綱八：國家(教育部)在政策上要守住立場且要明確。

(四) 吳○○

題綱一：站在家長的觀點是贊成應提供一定比例的學習節數(或學習時間)供縣市政府規劃與實施縣市的特色課程，因為要有本土觀才能衍生國際觀。但是中央層級對於某些範圍內，例如自己的城市、社區歷史上做些規範，才不會造成城鄉差距。

題綱二：九年一貫課程的實施，造成補習班成長的比例大幅增加，因此，中央層級要考量學習節數是不是要增加？學習節數的增加我想老師應該會接受。既然要學這麼多，是不是學習的時間太少，所以教不完，造成老師趕課的現象，或者是家長就乾脆把小孩送到補習班。我甚至認為縣市政府的比例應該增加到 20%以上。

題綱三：站在家長的角度上，只要是審訂出來的課本都是可以用的，至於是哪個版本則尊重老師的看法。另外，教科書只要是由政府買單，站在家長的角度上，應該是沒有什麼意見。

題綱四：我目前觀察到的高雄市的國教輔導團還算蠻滿意的，他們很努力。有一些成果可以做成教學觀摩，給各個學校、老師使用。另外，就是中央輔導團要去輔導縣市輔導團就很 ok，當然縣市層級就要由縣市承擔，由中央來承擔是很不合理。

題綱五：能力指標還是需要的，只是說如果像卓校長所言老師沒有在看的話，對家長而言是很沈重的。年級內容細目和轉學生比較有相關，因為涉及到課程銜接的問題，至於要如何細分就留給學者專家來討論，但是若訂定的話只是參考性就好。

題綱六：統整或分科應尊重在第一教學現場的老師，不要爲了統整而統整。

題綱七：支持學校本位課程、縣市特色課程，但是學校及縣市政府應在這方面的規劃更加努力。

題綱八：對於教改這幾年下來是否減輕了學生負擔、學生是否快樂學習仍有存疑，因為學生反而多了更多的學習，家長則多了更多的支出。

（五）郭○○

題綱一：以教師會教學組的立場來討論，提供一定比例的學習節數(或學習時間)供縣市政府規劃與實施縣市的特色課程，在教學專業領域上，是沒有必要再授權。事實上，這部分在教師專業領域上，老師是自己可以作決定，若課程、教科書有不足的地方，老師是可以透過親師合作的過程，帶領學生認識周遭，以現有的方式融入就夠了，沒有必要提供一定比例的學習節數(或學習時間)供縣市政府規劃與實施縣市的特色課程，甚至對於地方政府教育行政人力不足的情況下，是不是有妥善規劃的能力是存疑的。

題綱二：基本上，我們也是比較不同意。由於真正了解教學現場的是老師，因此調整各學習領域學習節數或學習時間量的權力應該是授權

給教學者而不是縣市政府。調整各學習領域學習節數或學習時間量的權力是各校的課發會，目前規範的非常清楚。另外，吳理事長提到要增加節數，向來都不是教改的目標，教改是朝著減輕學生的學習的負擔，基本上是朝著減輕授課時數在努力，不應該再增加學生的學習節數，應該要回歸到教改的精神，讓學生快快樂樂學習擁有基本的能力。還有各領域的學者專家不要過於本位，一些縣市所聘的專家，不該要求學校的彈性(空白)課程該上什麼課，教師專業自主的空間、因地、因校、因社區的自主空間就沒了，我想學者專家相互體恤孩子，這問題就比較容易解決。

題綱三：一個國家有自己的國編本是有存在的必要，但是這個國編版是屬於主體課綱式的，其他的部分就由老師依專業能力、學生需求自行加入教材。至於選書還是以學生為主體，除了符合學生需求、尊重專業自主之外，還能避免一些集體採購產生的弊端。但是有一些比較鄉鎮的小學校，因為規模小，聯合鄰近的學校共同選書是可以被接受的。

題綱四：輔導團的功效不在於由哪一個部分主導，重點是僧多粥少，事實上，在人力等各方面明顯的不足，無法立即滿足教學現場老師的需求，是輔導團無法受到肯定的地方。另外，輔導團除了到各校進行教學輔導外，若能展現一些具體的努力成果，例如：臺南市的輔導團就編了參考用的英語教科書，就會受到大家的肯定。

題綱五：能力指標規範應給校長和教學團隊較大的空間來處理，至於年級內容細目不用再訂。

題綱六：視國中、中小階段、各領域的性質有不同的教法，並非所有的教學單元都適合統整教學，所以宜顧及教材內容、使用特質、教師專長、教學設備，各校採彈性方式為之。但是實際上要執行並不容易，甚至發生學校為了評鑑、視導而造假的憾事。

題綱七：支持學校本位課程發展的觀念，以及教科書採開放民間編輯的政策。

題綱八：我們往往為了許多評鑑、視導，在第一教學現場的教師的教

學活動都變成爲了行政作績效，而犧牲了許多教學準備時間，甚至是學生的權益，我是覺得行政的部分要多加考量。另外，請承辦單位轉達基層教育者的心聲，教育部長不要經常換，因爲攸關教育政策的一貫性。

附錄六：「九年一貫課程實施現況之評估」研究案第五場 焦點座談會會議紀錄

壹、會議紀要

一、主辦單位：行政院研究發展考核委員會

二、承辦單位：財團法人國家政策研究基金會

三、時間：民國 99 年 4 月 19 日（週二）14 時~16 時

四、地點：國立臺北教育大學 行政大樓地下一樓 A03 會議室
（臺北市和平東路 2 段 134 號）

五、主持人：歐用生（大同大學講座教授）

六、出席者：吳○○、周○○、林○○、孫○○、許○○、陳○○、
鍾○（依筆劃順序排列）

七、研究小組：李建興、郭添財、黃嘉雄、夏碧凰、曾慧青

八、討論題綱

略

貳、發言重點摘要

一、專家學者

（一）周○○

我和陳伯璋主任算是九年一貫的始作俑者，但是後來的推動、實驗等等就沒有參與。在九年一貫推動的當中，個人認為產生了非常可惜的事，就是把九年一貫不斷的放在政治、情感當中，讓它在改革的最重要契機，我們卻讓大家很辛苦的走了 10 年。在今天討論題綱之前，我要提出一個比要重要的概念是，這次的評估要有一個核心的概念，就是在解嚴以後，公布地方自治法，地方的基本教育權和中央的教育權已有某種程度的分割了，所以要掌握的是鬆綁的概念，有放出去也有

綁起來。領域設計是鬆綁一個很重要的概念，它綁什麼，所有中小學的教育範圍和內涵都要在這七個領域，不能逾越。鬆了長久以來固定的學科分科的方式，固定的年級時數，固定的老師教學方式。所以當時對領域變成合科，學教育的都知道任何教學都要統整，但是這麼多年來，把統整當作合科的意義是錯的，因為在整領域教學強調的就是要統整，學校應該要透過團隊的教學團隊，所以在整領域裡學校要如何讓教學能過形成團隊打破以往的單打獨鬥，才是統整的精神。所以希望在這次的研究上，不要在教育的基本內涵，例如：統整、一貫，過度強調會造成大家以為是這次改革的核心。研究應該去了解為什麼團隊無法形成，有沒有環境的因素、有沒有老師的心態、有沒有領導階層的刻板、傳統的程序等。第二個就是要不要固定比例的問題，當初課程節數設計時沒有所謂的主副科，七個領域所占的比例都是 10%，這是很得意的，只是後來還是被亂搞，還是有主副科。因此，建議在要不要有固定比例之前應先研究領域的比例、時數的比例，我個人建議還是要有個範圍，要在哪裡切？不要像現在一樣依年級切。

題綱一：我認為特色課程是不能違反總綱的目標和領域的內涵。對於領域這個專章，我認為是要掌握鬆綁，掌握它的內涵和落實，在學校實施時要逐年而非一步到位。

題綱四：輔導團的部分，我是認為輔導團有能力嗎？我是覺得在中央（教育部）要花錢，要成立類似學科中心的組織，有一個很好的課程發展諮詢中心，在這組織中一定要有不同學校的學科專家、課程專家、社會學者、心理學者等。另外，就是一個委託案研究一定要轉化成可行的政策和落實的方式，而不是馬上變成政策。縣市課程和專業的部分，教育部要放手讓縣市政府去做，應該要有機制讓地方長大。我是覺得還是要有團隊，伯璋主任提的學術、政策、實務的夥伴運作產生的權力分享是很好的概念。我對輔導團的建議就是中央一定要個課程發展諮詢中心等等，縣市政府也要有個諮詢中心，要結合實務界。

題綱五：對於細目和年級指標，我是認為目前的能力指標有下列問題：1. 不管哪一科的能力指標和課程目標沒有連結，2. 能力指標的邏輯和它的階層分析是不清楚，3. 是太多了，多了就等於沒有，缺乏上位的

概念。所以，建議能力指標要重新規劃，要和課程目標連結，基本的系統、邏輯要釐清，也要有上位的概念。至於教材、細目我認爲在大家還不清楚時是可以當作參考的，因爲當初最大的錯誤就是全面停用國立編譯館的書，教改是改教學法不是改教科書。

題綱七：支持教科書開放民間編輯的政策，且政府干預愈少愈好。

題綱八：學校要有彈性來調整師資，最後就是落實的部分，要有真正的、統一的宣導文本和示例，且示例要適合不同的地區、規模、不同的師資結構和不同的課程配備。另補充三點：1.教學分科或合科在九年一貫課程上是採取中立的態度，2.知識的核心概念學習應在國中階段，3.檢討教科書的計價方式，由於書商無利可圖所以在參考書等方面賣力。其他建議：1.在未來的綱要裡加入學校本位課程的規範，以及評量要如何和課程目標連結。2.檢討藝術與人文、體育與健康、自然與生活科技領域的合科問題。3.前述所提的輔導團和諮詢中心是並存的。4.課程發展機制要法制化。5.十二年國教要辦。6.教育經費要加。

(二)吳○○

題綱一、題綱二：目前我們的教育普遍存在著考試領導教學的現象，所以各校幾乎都爲了成績，尤其是國中爲了基測大家都在爭教學時間多一點，讓教材能充分上完，使老師都忘了教育的主體就是學生。因此，我們認爲若是縣市政府規劃與實施縣市的特色課程一定會壓縮各領域尤其是學習領域的學習時間，甚至會阻礙各校特色課程的發展。國中目前因爲還存在升學壓力所以不適合這樣做，國小則可以，因爲沒有升學壓力。另外，調整各學習領域學習節數或學習時間量的權責應該由中央教育部統一訂定或修正，賦予各領域或是學科每周明確的學習節數或學習時間量，以避免縣市間不必要的困擾。

題綱四：各縣市的輔導團很重要，是直接面對第一線現場教學老師的主要人員，各縣市輔導團要承擔基本的輔導責任，但是如何發揮輔導團的功能就很重要，以臺北市的健康領域爲例，是透過學校教師互相觀摩學習。

題綱八：有鑑於鍾教授剛才所提的中小學稅務改革，教育經費的分配的建議，我是認為中央要考慮教師兼行政職務者的福利。最後的建議是課程改革應由上至下(高中→國中→國小)。

(三)鍾○

題綱一、題綱二：按照九年一貫課程的精神如果縣市有特色課程或學校有校本課程應該是允許的，但是我想問的是我們有多少時間可以安排？因此，我提出另一個方向，我們在考量總綱分配的時候，校本課程、縣市課程要給時間，不能七大領域誰都不退讓。另外就是總綱對關分年細目有沒有約束力。

題綱四：有關您覺得現階段最應承擔起輔導責任者係哪一層次輔導團？我是覺得承擔不起，以數學領域來講，目前中央輔導團才八位老師，地方輔導團(國中小)400位老師，中央加地方輔導團老師才占所以數學領域老師的2.6%，要這2.6%的老師來負擔教學轉化責任是不夠的。我覺得不管是中央、地方、學校層級都要和學者專家、師培機構做某程度橫向連絡。更重要的是地方到學校這個層級的落差很大，因為中央和地方都在金字塔的上面，至於有些輔導員能力還不夠，這就牽涉到遴選制度和培訓，地方輔導團很認真的辦徵選活動，但來的幾乎是熟面孔，而且它的普及率不夠。各學科學習領域的召集人還很弱，如果我們要落實各學習領域的教學，就應該要有經驗的召集人，這部分應該要透過一些政策讓它被重視。

題綱八：因應中小學稅務改革，教育經費的分配，可不可以不要用平均的分配在導師身上，應該用在學年主任、領域召集人這些有責任或者有負擔輔導團工作的老師，就像當校長、教務主任有不同的職務津貼，也讓擔任教學者有津貼、有減課，就不會造成學科學習領域的召集人輪流擔任的現象。還有就是老師的薪資是不是要編列研習進修經費？有研習進修才可以領經費，不要用平分的方式。

(四)孫○○

題綱一、題綱二：我是持反對意見。因為縣市政府規劃與實施縣市的特色課程，會排擠到現有的課程時數，第二點就是各縣市在排特色課

程時很可能會發展不一樣，造成縣市差異愈來愈大。另外，調整各學習領域學習節數或學習時間量的權力應是中央的責任。還有就是考試會影響教學，當我們去學校訪視的時候，有老師會問，現在有個政策考綱不考本，可是考綱不考本會造成沒有範圍，有沒有可能，以國文為例，國中的課本是不是可以像高中課本一樣，有個中心課文是幾課，部分的課程再讓各出版商或學校辦特色。因此，建議在未來課綱修訂時，不只是國文科，所以的課程都一樣，應該要有一些內容是適合學習、適合生活、適合美感應用但是不適合用來評量。

題綱四：中央、地方輔導團的功能應該如何發揮，有待思考。

(三)林○○

題綱二：以臺北縣即將試辦的國小增加三節英語課而言，站在校長的立場是全力支持政策，然而家長未必能夠接受政府的美意，因此，縣政府將採試辦的方式，做成效評估後才決定是否全面辦理。但是前提是必須尊重孩子的意願，不可強迫孩子去上，其他的孩子也要有妥善的安排。因此，節數的增減要衡量孩子整體學習的內涵，節數的增減不妨彈性一點，但是前提是縣市政府要有完整的配套和作法，然後由教育部核備。

題綱三：一綱多本的部分，我是覺得現代的小朋友唸書很辛苦，因為有些題目沒唸到，就少了好幾個學校、分數就差很多。

題綱四：輔導團的部分，我個人是非常感謝中央輔導團。因為這兩年我在臺北市國小體育與健康領域時，中央輔導團協助地方很多。

題綱八：希望研究團隊能研究九年一貫實施前後學生的能力差異，是不是提升了？最後就是特色課程要回歸到學校，讓各校往特色發展。

(四)許○○

題綱六：國小是包班制適合整領域的統整教學，國中以臺北縣的社會領域為例，目前為止也只有兩所學校合科。我認為國中還是分科，因為第一點師資的培育並沒有整合，第二點是教科書是分科的，而老師非常依重教科書，第三點以評量的觀點而言，老師的專業如果沒有那

麼強，抓不到核心的問題在出考題上會有問題。

題綱一：我是贊成國民中小學九年一貫課程綱要中，應提供一定比例的學習節數(或學習時間)供縣市政府規劃與實施縣市的特色課程，且縣市特色課程應含在七大學習領域和重大議題等國家層級課程內涵。

題綱二：對於課程綱要中增列縣市政府得在一定比例範圍內，調整各學習領域學習節數或學習時間量的權力，我個人認為是有必要。我覺得是家庭教育不夠，以臺北縣國小增加三節英文課為例，這是政府的一項美德，但是有些學生在星期三下午本來就有排才藝課，因此，家長會認為增加三節英文課又會增加孩子的負擔，其是這是家長的觀念要改變。

題綱三：提到教科書的部分，因為我在臺北縣就不免會想到北北基的問題。我個人認為還是要以學校為教科書選用的主體單位。

題綱四：我本身是社會領域輔導團的召集人，我是認為中央團是可以扮演規劃、指導和協助的角色，但是輔導團的缺乏法制化，使得部分縣市的輔導團績效不彰。優秀的老師因為學校或同儕的一些壓力，或者缺乏誘因而不願意投入，所以如何給老師更多的誘因投入輔導團，是教育部要去考量的，例如輔導團法制化。

題綱七：學校本位課程是否會如陳伯璋主任所言成為校長的本位課程，在早期或許是有這可能，但是現在因為老師的勢力也很大，所以不是校長想做什麼就能做什麼。而且我覺得學校本位課程的發展也讓老師學習到課程規劃的能力。另外，教科書採民間編輯已成為趨勢，在教科書的品質、水準能夠更高，且要加強審查機制。

二、機關代表

(一)陳○○

統整不等於合科，大家都誤以為統整就是合科，統整教學本來就是教育應該努力的方向。我是覺得課程要發展，在政策上凝定上大家的共識後，行政部門有沒有強而有力決心，有沒有統整的作法，實在是時不我也。

題綱四：關輔導團的部分，建議輔導團應該法制化，讓輔導團老師的權利、義務能夠得到保障。

題綱五：訂定內容細目可能會使教學有一些限制，在下一波的改革有關內容細目也許可以仿效日本製作 Handbook 的方式，供有興趣的老師參考，因此，我對於是不是要訂定內容細目，是採比較保留的看法。

題綱七：教科書採民間編輯的政策的方向是對的，但是編審的時間太短，且應該以階段來審書，但是實務上很難做到。教科書在這一波教改扮演很重要的角色，我是覺得政府可以發展教材原型，類似工研院的產品，讓出版商參考，也可以化解教科書的一些爭議。雖然大家對於一綱多本或一綱一本仍有些爭議，但一綱多本已為潮流，一綱一本違反世界潮流和民主精神，所以還是應該朝著一綱多本方向努力。

題綱八：最後就是大綱沒提到的，課綱的推動最後還是要回到測驗、評量的部分，因此，在下一波教改，必須開發更完整的測驗、評量的工具，避免被誤用。

三、陳○○（書面意見）

題綱一：就本縣行政督導項目，足以證明教育立場是鼓勵學校規劃特色課程：

1. 校務評鑑之行政效能層面需有「學校組織文化具有優質內涵，並能夠發展學校特色」指標回應。2. 學校課程計畫內容應放入特色課程安排。但從學校執行面發現幾項問題：(1) 特色課程實施大多利用彈性時間，但彈性時間又安排許多重大議題或學校行事節數，因此壓縮執行特色課程時間。(2) 有些學校特色是強調知識學習，強化學生具有基本能力，但檢視現行領域無法增加節數來強化。就上述說明認為應規範一定比例節數實施特色課程，特色課程可以和七大學習領域和重大議題等國家層級課程內涵重覆。

題綱二：以三年級數學領域舉例其節數範圍為 2.5-3.75，大多學校採 3 節實施教學，沒有多大空間可調整，若是以 3.5 節實施教學，教師在教學進度安排上較為零碎，而國中是專科教學絕對會固守該領域應

有節數，所以目前課綱之領域學習節數看是彈性能調整有限。因此建議縣市政府得在一定比例範圍內，調整各學習領域學習節數或學習時間量的權力。

題綱四：依三層級教學輔導體系之理念，為消除九貫課程改革之理念與學校教學實際間的落差，故於中央、地方設置輔導團，以轉化九貫課程政策並輔導學校落實於教學現場。換言之，輔導團的主要工作是以到校服務、輔導之方式，改變教師的思維，確實吸納九貫課程的理念，但輔導團遭遇的最大困難，是連輔導團本身的功能也被以舊思維看待，例如，輔導團員是教的最好的教師嗎？輔導團員為何不做出標準教材、標準教學方法給教師使用？完全忽略了輔導員轉化理念的角色，換言之教師想要複製輔導員的教學與教材，而此種將教師教學標準化的思想，顯然還是教師自廢武功的遺緒。要落實九貫課程理念，輔導員最好是能以長期駐點輔導的方式切入學校的文化與本位脈絡，與教師建立準同儕關係，並參與學校本位課程協作，示範並引導教師產出自己設計的課程，並以教師現況為基準配合增能研習，提升教師專業能力，以確實恢復教師的武功。以長期駐點及切入學校脈絡的觀點來看顯然是縣市層級輔導團的責任為主，惟建議教育部對縣市層級輔導團之定位應更清晰並廣為宣導。

題綱五：如增訂年級內容細目或教材大綱，則各版教科書所具有共通性內容的比例會更高，屆時固然使學生要學習的內容更為一致，但也可預期很容易會使各項測驗的重點由檢測學生的能力，又轉變回檢測學生經學習後記憶的內容。如能依學習領域之性質區分，如語文、人文類領域應降低對課程內容約束，使教科書的選編素材面向更為多元，至於自然科學類領域，因其知識架構具有嚴謹的架構與逐漸的演變，有較多的課程內容約束，有利於學生知識體系的建構。

備註：陳○○為本次焦點座談邀請對象，不克出席，改以提供書面意見。

附錄七：行政院研考會委託專案研究國民中小學九年一貫課程實施現況調查問卷

各位教育工作伙伴：

您好！我國教育部於民國八十七年公布國民教育階段課程總綱綱要、八十九年公布國民中小學九年一貫各學習領域課程暫行綱要，並於九十學年之國小一年級起開始分年逐學習階段實施新的九年一貫課程。

國民中小學九年一貫課程實施迄今，已歷經八個學年，期間教育部曾參酌學者專家、現場教育人員和社會各界之意見，於九十二年將原暫行課程綱要修訂為正式課程綱要，復於九十七年完成課程綱要之微調(閩南語於九十八年完成)並決定自民國一百學年開始實施。即使教育部已進行了這幾次的國民中小學九年一貫課程綱要的修訂與調整，然社會各界對九年一貫課程中的若干政策，仍經常提出一些高見，殊值政府重視。另課程本就應隨社會的演進、時代的變遷而不斷調整、發展。因此，為了解國內國民中小學教育人員對九年一貫課程中若干重要政策議題的看法，並評估其實施現況，以作為未來中小學課程修訂之參考，行政院研究考核委員會乃委託本研究小組，研擬此問卷，調查您的看法。

素仰您在教育專業上的投入及對教育事務的關心，懇請 您撥冗惠予填寫本問卷後，儘速於99年2月8日前以所附回郵信封寄回。您的意見非常寶貴，本研究小組將統計、分析大家的意見後，向行政院研究考核委員會提出報告，以作為轉請教育部修訂九年一貫課程綱要及相關政策之參考。

本次調查所得將僅作團體的意見分析，不作個別意見之探討；本研究小組也會信守研究倫理規範，請放心填答。若有任何疑問請洽研究助理曾慧青(02-23433502 / candyts@npf.org.tw)。感謝您的費心，更感佩您為教育工作的貢獻。

敬祝 安好

研究小組

歐用生(計畫主持人/大同大學通識教育中心講座教授)

李建興(計畫協同主持人/國家政策研究基金會召集人)

郭添財(計畫協同主持人/國家政策研究基金會政策委員)

黃嘉雄(計畫研究員/國立臺北教育大學教務長)

敬上

中華民國 98 年 12 月 31 日

填答說明：本問卷共分兩部份，第一部分係事實性問卷，內含兩類題目：一屬填答者的基本資料題，另一為有關您所服務縣市實際措施的題目，請依實況填答。第二部分為意見或判斷性問卷，請您詳細閱讀各題敘述後，就您的體會和見解，勾選符合您意見或觀點的選項。

問卷開始，請填答

第一部分

一、基本資料

您任職之機構、職務為

- (一) 國民小學： 校長， 教務(導)主任
 級任教師
 科任教師：主要任教的學習領域為：_____ (請填任教節數最多之領域)
 任教縣市：_____ 縣(市)
- (二) 國民中學： 校長， 教務(導)主任
 國文教師， 英語教師
 數學教師， 自然與生活科技領域教師
 社會領域教師， 綜合活動領域教師
 健康與體育領域教師， 藝術與人文領域教師
 任教縣市：_____ 縣(市)

二、所服務縣市的課程措施

- (一) 您服務學校之縣市政府是否曾要求學校實施國民中小學九年一貫課程綱要(以下簡稱課程綱要)所訂定七大學習領域及重大議題以外的縣市自行發展特色課程？
 是 否
- (二) 您服務學校的縣市政府是否曾要求學校增加或減少七大學習領域中某特定學習領域的學習節數或學習時間量？ 是 否
- (三) 承上題，是否因此致使學校在七大學習領域的學習節數分配上未能符合課程綱要之上下限規定？ 是 否
- (四) 您服務學校的縣市政府是否曾指定學校利用彈性學習節數的時間，實施七大學習領域任一領域的課程？ 是 否
- (五) 您服務學校之縣市政府是否曾發布有關國民中小學教科書選書作業得採全縣市、全鄉鎮市(區)或數校聯合選書的辦法、規章或規定？ 是 否

第二部分

1. 請問您是否支持國民中小學九年一貫課程綱要(以下簡稱課程綱要)中，應規定一定比例的學習節數(或學習時間)供學校實施縣市政府自行規劃發展的特色課程？

很支持 尚支持 不太支持 很不支持

2. 您贊成於課程綱要中增列縣市政府得在一定比例範圍內，調整各學習領域學習節數或學習時間量的權力？

很贊成 尚贊成 不太贊成 很不贊成

3. 您贊成除以學校作為教科書選擇的主體外，另亦可由縣市政府為主體規劃辦理全縣市、全鄉鎮市(區)或數校聯合的教科書統一選用作業？

很贊成 尚贊成 不太贊成 很不贊成

4. 教育部為對縣市政府國民教育各學習領域教學輔導團及所屬學校提供實施九年一貫課程的協助與輔導，特成立了九年一貫課程各學習領域的中央輔導團，請問您覺得其成效如何？

很有成效 尚有成效 不太有成效 很無成效

5. 課程綱要規定縣市政府應成立各學習領域教學輔導團，定期到校協助教師進行教學工作，請問您覺得是否有需要？

很有需要 尚需要 不太需要 很不需要

6. 依您的體會，您覺得縣市政府所成立之教學輔導團之輔導工作成效如何？

很有成效 尚有成效 不太有成效 很無成效

7. 您認為九年一貫課程各學習領域課程綱要除訂定分階段能力指標外，應否再增訂具規範性的年級基本內容，或增訂供參考的教材大綱(內容要目)？請依所任教階段勾選您認為最合適的選項，非自己任教之階段不必勾選。

附註：現行國民中小學九年一貫課程各學習領域課程綱要皆將一至九年級區分為三至四個學習階段，每一學習階段均訂有各該學習階段的能力指標，作為教材、教科書選編和審查，以及教師教學與評量之依據。除分段能力指標外，另數學領域訂有一至九年級的分年級內容細目，社會領域訂有七至九年級的基本內容，亦作為教材、教科書選、編、審及教師教學實施之「依據」。而自然與生活科技、健康與體育和英語之課程綱要則附錄了課程內容要項(自然與生活科技)、能力指標補充說明、重點意涵與教材示例(健康與體育)、主題、字彙等參考表(英語)、課程計畫示例(國小社會)，作為教材、教科書編輯和教師教學實施之「參考」。依您之見，未來國民中小學各學習領域課程綱要宜如何處理？請就各學習領域之後所列的各種選項，勾選您認為最合適的處理方式。

附錄

(1) 國民小學	僅訂分段能力指標	除訂分段能力指標外，另訂具規範性的年級基本內容	除訂分段能力指標外，另訂屬參考性的教材大綱或內容要項
國語	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
英語	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
鄉土語言	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
數學	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
社會	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
自然與生活科技	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
健康與體育	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
藝術與人文	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
綜合活動	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
生活	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2) 國民中學	僅訂分段能力指標	除訂分段能力指標外，另訂具規範性的年級基本內容	除訂分段能力指標外，另訂屬參考性的教材大綱或內容要項
國文	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
英語	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
鄉土語言	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
數學	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
社會	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
自然與生活科技	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
健康與體育	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
藝術與人文	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
綜合活動	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8.國民中小學九年一貫課程綱要提示：「學習領域之實施，應掌握統整之精神。」

您認同此段論述嗎？ 很認同 尚認同 不太認同 很不認同

9.您認為國民中小學九年一貫課程的下列各學習領域應採整領域的統整教學或採分科教學？請依所任教階段勾選，非自己任教之階段不必勾選。（整領域統整教學指該領域之教材和教學實施，力求去除其內含各學科知識間之界限，使之融

為具整合性的內容結構，其可由一位教師單獨教學或由兩位以上教師協同教學。而分科教學指領域內之教材和教學實施，仍維持其內各學科之獨立性，各學科分由一位教師教學。)

(1) 國小	領域統整教學	分科教學	兩者皆可
健康與體育	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
社 會	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
藝術與人文	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
自然與生活科技	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
綜合活動	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
生 活	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2) 國中	領域統整教學	分科教學	兩者皆可
健康與體育	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
社 會	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
藝術與人文	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
自然與生活科技	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
綜合活動	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10.請問您服務學校之國民中小學九年一貫課程的下列各學習領域，目前實際上係採整領域的統整教學或採分科教學？請依所任教階段勾選，非自己任教之階段不必勾選。

(1) 國小	領域統整教學	分科教學	兩者皆有(請補充說明)
健康與體育	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> _____
社 會	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> _____
藝術與人文	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> _____
自然與生活科技	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> _____
綜合活動	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> _____

生 活	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> _____
(2) 國 中	領域統整教學	分科教學	兩者皆有(請補充說明)
健康與體育	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> _____
社 會	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> _____
藝術與人文	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> _____
自然與生活科技	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> _____
綜合活動	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> _____

11. 依您的知覺與評估，本學期自己任職學校的課程發展委員會及各學習領域課程小組在下列課程發展工作上的投入情形如何？

	很投入	尚投入	不太投入	很不投入
(1)學習總節數和各領域學習節數之規劃	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2)各領域課程計畫之研編與審議	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(3)彈性學習課程計畫之研編與審議	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(4)教學主題與教學活動之設計	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(5)自編教科圖書及自編教材之研編與審議	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(6)教師專業成長活動之規劃實施	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(7)校內課程與教學之評鑑	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12.依您的看法，整體而言，目前國民中小學九年一貫課程綱要規定的彈性學習節，是否適當？請依所任教階段勾選，非自己任教之階段不必勾選。

	過多	尚可	太少
國中	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
國小高年級	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
國小中年級	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
國小低年級	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13.國民中小學九年一貫課程自九十學年正式實施迄今已歷八年，您認為現階段有關九年一貫課程的下列教師專業成長內容之需要程度如何？

	很需要	尚需要	不太需要	很不需要
(1)九年一貫課程改革的核心理念	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2)分領域及重大議題的課程內涵	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(3)各領域及重大議題的教學策略和教學方法	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(4)各領域及重大議題的教學評量方法	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(5)課程設計知能	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(6)課程評鑑知能	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(7)課程與教學領導知能	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. 您認為現階段一般教師(非輔導團團員或種子教師)參與有關九年一貫課程的下列專業成長課程，對其專業成長的效用程度如何？

		很有用	尚有用	不太有用	很沒用
縣市政府教育局或國民教育輔導團辦理	一天內課程	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	二至三天課程	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	三天以上課程	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
國家教育研究院籌備處辦理	三至五天課程	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	一至二天課程	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
師資培育大學辦理	碩士學位課程	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	增能學分課程	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	一至三天課程	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
學校本位進修課程(上級教育行政機關提供經費)	行動研究	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	教師專業成長社群	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	成果導向研習	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	專家講授	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	同儕教師講授	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15.依您的了解或實際使用情形，目前國民中小學各學習領域教科書符合下列
品質指標的程度如何？

	很符合	尚符合	不太符合	很不符合
(1)能使學生獲致各該學習領域課程綱要所訂定的分段能力指標。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2)所選取內容題材能反應各該學習領域應習得的重要概念、知識、價值和方法。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(3)所選取內容題材難易適中，適合該階段大部份學生學習，不致太難或太簡單。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(4)所包含內容題材的份量，相適於該學習領域的學習節數量，不致太多或太少。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(5)所選題材內容能與學生的生活經驗相結合。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(6)所選知識性題材內容，具科學或實證的正確性。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(7)相同版本同一學習領域的各年級內容題材，具年級間的良好銜接性。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(8)所使用字詞、圖表正確、精準，文句通順達意，能使學生理解教科書所欲傳達的觀念和知識。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

~ 問卷結束，感謝您的填答 ~

附錄八：委託校長發放調查問卷信函（國小版）

○校長您好：

行政院研究考核委員會委託本會（國家政策研究基金會）成立專案研究小組，進行九年一貫課程實施現況之研究。為了解國民中小學教育人員對九年一貫課程中若干重要政策議題的看法並評估其實施現況，以作為教育部未來中小學課程修訂之參考，特研擬此問卷，調查貴校校長、主任及教師對相關議題的看法。

請校長協助填寫其中一份問卷，其餘問卷請協助發送予貴校教務主任和低、中、高年級導師各填寫 1 份、科任教師填寫 2 份（導師及科任教師請校長隨機抽取），合計全校 7 份，填寫完畢後，請儘速（於 99 年 2 月 8 日前）以所附回郵信封，逕寄回本會。

感謝您的費心，更感佩您為教育工作的貢獻。若有任何疑問請洽研究助理曾慧青(02-23433502/candyts@npf.org.tw)

敬祝教安

研究小組

歐用生（計畫主持人/大同大學通識教育中心講座教授）

李建興（計畫協同主持人/國家政策研究基金會召集人）

郭添財（計畫協同主持人/國家政策研究基金會政策委員）

黃嘉雄（計畫研究員/國立臺北教育大學教務長）

敬上

中華民國 98 年 12 月 31 日

附錄九：委託校長發放調查問卷信函（國中版）

○校長您好：

行政院研究考核委員會委託本會--國家政策研究基金會成立專案研究小組，進行九年一貫課程實施現況之研究。為了解國民中小學教育人員對九年一貫課程中若干重要政策議題的看法並評估其實施現況，以作為教育部精進或研修九年一貫課程之參考，特研擬此問卷，調查貴校校長、教務主任和教師對相關議題的看法。

請校長協助填寫其中一份問卷，其餘問卷請協助發送予貴校教務主任和七大學習領域教師各填寫 1 份(教師委請校長隨機抽取)，合計全校 9 份，填寫完畢後，請各位儘速(於 99 年 2 月 8 日前)以所附回郵信封，逕寄回本會。

感謝您的費心，更感佩您為教育工作的貢獻。若有任何疑問請洽研究助理曾慧青(02-23433502/candyts@npf.org.tw)

教安

研究小組

歐用生（計畫主持人/大同大學通識教育中心講座教授）

李建興（計畫協同主持人/國家政策研究基金會召集人）

郭添財（計畫協同主持人/國家政策研究基金會政策委員）

黃嘉雄（計畫研究員/國立臺北教育大學教務長）

敬上

中華民國 98 年 12 月 31 日

附錄十：行政院研考會「九年一貫課程實施現況之評估」
期中報告審查意見修正對照表

審查意見	審查意見回應
<p>一、第 3 至 6 頁第二章第一節部分探討稍嫌薄弱，參考文獻同質性極高，建議增加教育團體、相關論壇、會議、國際教育現況等多元資訊之蒐集分析，以擴大視野，與文化脈動、社會需求發展相結合。又華梵大學陳新轉教授著有多篇與「課程統整」及「能力指標」相關著作，頗值得參考。</p>	<p>感謝提供之寶貴意見，對於第二章第一部分之建議已於期末報告第一章節一節中加入相關文獻。（請見初稿第 3-12 頁）另於第一章第三節則加入陳新轉等教授之相關著作。（請見初稿第 38-39 頁）</p>
<p>二、「時代背景」之文獻資料，僅探討了社會與教育因素，欠缺政治及文化因素。另有關地方自治法、教育基本法及國民教育法等教育法規的陸續公佈與修訂、「課程標準」的違法，以及政黨輪替等的背景因素應予以探討，以掌握「課程標準」與「課程綱要」轉化的基本理念、「綱要」應有的基本規範與自主原則，以及第 12 頁所謂「斷續</p>	<p>感謝提供之寶貴意見，對於時代背景等建議已於期末報告第一章節一節中加入相關文獻。（請見初稿第 58 頁第 3-12 頁）</p>

<p>建增」的原因與「課程中立」落實之必要性等。</p>	
<p>三、委員會角色、定位不清且設置很多,第 13 頁圖 2-1 中「審議小組」與「審議委員會」具關鍵角色,其委員運作等文獻分析應更為週延,以助未來課程政策建議之可行性。另報告中所提委員名單有所疏漏,例如表 2-2 名單中遺漏「周麗玉」委員。</p>	<p>感謝提供之寶貴意見,對於審議小組」與「審議委員會」等建議已於期末報告第一章第二節修正並充實內容。(請見初稿第 58 頁第 19-31 頁)</p>
<p>四、第 26 頁說明採用二層級的分層隨機抽樣,但第 27 頁僅提及由助理以隨機方式從縣市名單中抽取樣本,宜釐清之。另原規劃預計辦理「焦點座談」,於研究進度中變成「專家諮詢座談」,且座談會參與人員,並未完全包括原焦點座談所規劃邀請的 7 類人員。</p>	<p>謝謝指正,抽樣方式已改為隨機抽樣。(請見初稿第 54-55 頁)座談會用詞統一為焦點座談。(請見初稿第 53 頁)</p> <p>第三、四、五場座談會已涵蓋了各類與會者。(請見初稿第 58 頁)</p>
<p>五、建議再強化「現況」困境之制度與政策問題的資料蒐集,例如:(1)應對學校教師結構(人事)、上課鐘點時數、經費配置等與課程改變有連動關係的制度應有所</p>	<p>感謝提供之寶貴意見,然因所建議資料蒐集的範圍廣泛,故僅作參考用,回歸至本研究目的。</p>

<p>了解(國中小應分開收集)、(2)中央、地方與學校等教育主管機關與首長(含局長校長承辦人員)對政策之認知、體認,以及掌握與詮釋的情況與影響、(3)學校「課程與教學發展研究委員會」組成與運作現況評析、(4)中央、地方、學校、教師間,以及綱要、教材、教學、學習間的轉化、連結機制(是否僅需輔導團即已足夠?)。</p>	
<p>六、資料蒐集應同時考慮都會或偏鄉區的不同規模與教師配置等行政資源與校園生態、文化(尤其國中)的影響。另問卷調查部分,建議增加教育行政機關相關人員、家長、民間教育團體代表、原課程發展、推動人員(應有內容上的差異設計)。座談會部分可酌予增加國中教育人數。</p>	<p>感謝提供之寶貴意見,本研究攸關問卷調查的蒐集已考慮都會或偏鄉的差異,而有不同發放數量。(請見初稿第 56 頁)</p> <p>第四、五場座談會已邀請國中教育人員與會,另第一場、二場亦有國中教育人員與會。(請見初稿第 58 頁)</p>
<p>七、第 21 頁「柒、學習成就的城鄉差距」部分,城鄉差距非實施九年一貫課程才會發生的問題,或可增加「學習成就表現的趨勢」探討,分析</p>	<p>感謝提供之寶貴意見,於期末報告第二章第三節修正並充實內容。(請見初稿第 46-48 頁)並新增第四章第三節。(請見初稿第 113-121 頁)</p>

<p>九年一貫課程實施以來，學生學習成就的表現趨勢以及分析其問題，作為未來課程調整之參考。</p>	
<p>八、教育部成立的是「學習領域(含學科及重大議題)課程與教學輔導群」及「中央課程與教學輔導諮詢教師團隊」，其服務對象僅止於縣市輔導團，未直接輔導第一線教師，似無資源重疊問題。建議調整第 31 頁研究發現四為探討縣市政府如何健全縣市輔導團之組織，以及如何有效發揮輔導第一線教師教學的功能。另研究建議四、(三)部分，亦建議一併調整其陳述內容與標題文字。</p>	<p>感謝提供之寶貴意見，然中央及地方輔導團有資源重疊的問題係本研究所舉辦的座談會所得之結果。(請見初稿第 149-169 頁)</p> <p>研究發現四的意見，已於期末報告第五章第一節已納入相關結論及第二節已納入相關建議。(請見初稿第 130-132、136 頁)</p>
<p>九、有關第 32 頁研究發現七應分成「學校本位課程發展」及「教科書政策」二項進行論述。另學習時數的彈性似應同時考慮教師、學校，不宜僅考量地方主管教育機關層級。第 33 頁有關教科書三方座談，建議應是課綱研修人員、教科書編輯者、教科書審查者三方進行座談，才能</p>	<p>感謝提供之寶貴意見，研究發現七已於期末報告第五章第一節已納入相關結論及第二節已納入相關建議。(請見初稿第 128-129、131-132 頁)</p> <p>另學習時數的彈性的意見，調查問卷中有納入，故不僅有考量地方主管教育機關層級。(請見初稿第 206-207 頁)</p> <p>有關教科書三方座談的修正建議</p>

<p>使綱要之精神落實至教科書中。</p>	<p>已於期末研究報告第五章第二節納入。(請見初稿第 132-133 頁)</p>
<p>十、課程統整、協同教學應為國中小學課程實施之基本精神與要件，第 34 頁與問卷內容論及「學習領域採整領域統整教學或領域的分科教學」，在觀念上有必要釐清，以免誤導為課程改革之本質，因為分科教學也應要有「統整」，並視必要性而進行「協同教學」(教師應視教學之個別需求決定的專業行為)。</p>	<p>感謝提供之寶貴意見，計畫主持人及研究員長期關注九年一貫課程的研究，故非常瞭解學習領域採整領域統整教學或領域的分科教學」，在觀念上並無需要釐清之必要性。</p>
<p>十一、九年一貫課程對「分科」或「合科」教學，採取中立立場(多元、彈性精神)，教師團隊學習與團隊教學為九年一貫課程教學統整與教師成長之重要模式(有別傳統單打獨鬥的教學型態)，所以校園文化、課程領導與「課程教學發展研究委員會」至為關鍵。研究後續應積極深化資料與後設分析，由基地出發，以掌握「鬆綁」精神(如何鬆，如何綁才不</p>	<p>感謝提供之寶貴意見，期末報告中列出了對於未來九年一貫課程綱要修正、檢討之建議。(請見初稿第 134-136 頁)</p>

<p>亂？)；解決關鍵問題(重要概念錯誤解讀與傳達、能力指標混亂、領域內容爭議、推動無序、基層增能機制自發性激發、習慣與傳統轉化困境等)。</p>	
<p>十二、第 35 頁教師專業成長部分，現行教師研習進修機會甚多，增加經費似無助於教師專業成長，關鍵應在於教師進修成長的意願，立法並發布要求教師進修研習才是根本督促教師專業成長之道。另第 35 頁第六、(四)項部分，建請再洽國立編譯館釐清現行的教科書審查規準。</p>	<p>感謝提供之寶貴意見，然教師專業成長部分，有關立法並發布要求教師進修研習之建議，教師法中已有相關規定。本研究則於期末報告第五章第二節納入增加教師專業成長之誘因。(請見初稿第 136 頁)</p>
<p>十三、教科書建議部分，應建立公開、透明、公信的教科書審查機制為主，發行官方版的教科書應有更整體、周延性的思考(應其必須掌握民主、多元、專業內涵與精神)，且教育研究院之功能在於長期性之研究，而非在實務性的工作執行，另參與編輯工作勢將分散其原已薄弱之人力</p>	<p>感謝提供之寶貴意見，同意國教院之功能在於長期性之研究。本研究於期末報告第五章第二節提出有關教科書編審之建議。(請見初稿第 132-133 頁)</p>

<p>與物力。若改為發展課程模組(module)，然後免費提供廠商參考使用則或較具其意義。</p>	
<p>十四、有關文字疏漏部分，說明如下：</p> <p>(一) 第 7 頁第一階段，宜改為「課程規劃與設計階段」、「教育改革總諮議報告書出版」年代宜請重新確認。</p> <p>(二) 第 12 頁「九年一貫課程『推動小組』」應為「推動『工作』小組」，其相關歷史沿革與辦理事項可參閱教育部「傳遞希望的種子」乙書。另第 17 頁部分，部分用詞有所疏漏，如「英語」為一科目，而非學習領域，「數學」則為學習領域。</p> <p>(三) 第 16 頁倒數第 3 行標題建議修改為「能力指標之詮釋與轉化問題」、第 24 頁圖 3-1 中方塊中文字排列宜從直排改為橫排、建議在第</p>	<p>謝謝指正，有關文字疏漏部分已於期末報告中修正。</p> <p>(一) 第一階段，宜改為「課程規劃與設計階段」(請見第 18 頁)、「教育改革總諮議報告書出版」年代宜請重新確認。(請見初稿第 14-15 頁)</p> <p>(二) 「九年一貫課程『推動小組』」應為「推動『工作』小組」。(請見初稿第 23-29 頁)</p> <p>(三) 另第 17 頁部分，部分用詞有所疏漏，如「英語」為一科目，而非學習領域，「數學」則為學習領域。(請見初稿第 37 頁)</p> <p>(四) 標題建議修改為「能力指標之詮釋與轉化問題」(請見初稿第 26 頁)、圖 3-1 中方塊中文字排列宜從直排改為橫排(請見初稿第 51 頁)、圖 3-2 研究流程圖中，「政策規劃」、「政策形成與政策採行」、「政策執</p>

<p>25 頁圖 3-2 研究流程圖中，「政策規劃」、「政策形成與政策採行」、「政策執行」及「政策評估」加上四個方向箭頭。</p> <p>(四) 另第 7~9、12、16~20、22~23、33、35 及 61 頁均有錯漏字，請修正之；另研究資料中對於「國家教育研究院籌備處」一詞，部分誤為「國立教育研究院籌備處」。</p>	<p>行」及「政策評估」加上四個方向箭頭。(請見初稿第 52 頁)</p> <p>(四)「國家教育研究院籌備處」一詞，部分誤為「國立教育研究院籌備處」皆已修正。</p>
--	--

附錄十一：「九年一貫課程實施現況之評估」委託研究期末報告審查會紀錄

一、時間：99年9月3日（星期五）下午2時

二、地點：本會7樓簡報室

三、主席：何研究委沙崙

記錄：郭勝峰

四、出（列）席人員：

學者專家：周教授祝瑛、高教授新建、簡顧問茂發、顧教授瑜君（依姓氏筆劃排列）。

機關代表：高雄市政府教育局郭副局長金池、臺北市政府教育局鍾科員德馨。

研究小組成員：歐教授用生、李教授建興、黃教授嘉雄、曾研究助理慧青、夏研究助理碧凰。

本會列席人員：沈副處長建中、吳科長怡銘。

五、主席致詞：（略）

六、研究小組報告：（略）

七、發言要點：（依發言順序）

（一）簡顧問茂發（財團法人大學入學考試中心）

1、研究方法：以量化分析為主，質性研究為輔，從後設分析、

焦點座談、問卷調查、資料庫分析等四種研究途徑切入，探討國民中小學九年一貫課程規劃、發展、推廣及實施成效等一系列相關課題，研究方法妥適，內容相當充實，涉及層面周全，符合學理研析與實務評估之要求，兼具前瞻性與可行性。

2、研究資料：

- (1)在文獻探討上，從理論基礎、時代背景、課程政策發展、課程特色及探究重點方面，引述國內外參考資料相當切題、周延且深入，足供相關問題討論印證之用。
- (2)在實徵性研究資料蒐集方面，從問卷調查和座談會所得意見反應具有相當的代表性，而「台灣學生學習成就評量資料庫」(TASA)係依不同教育階段學生施測累積的正確可靠資料，據以進行統計分析，足以顯示九年一貫課程實施的成果。

3、研究結論：第四章「研究結果與討論」為本專題研究報告的核心部分，包含座談會、問卷調查、學生學習成就的結果分析與討論，有一些重要的研究發現，從九年一貫課程實施的決策、中央與地方的課程權責、能力本位教學與課程統整、學校本位課程發展、教師專業發展、教科書、教學輔導團等方面，歸納結論，頗具教育革新的意義。

4、研究建議是否具體、可行？

- (1)立即可行的建議有六項，教育部為主辦單位，各縣市教育局

(處)、國家教育研究院等為協辦單位。

(2)中長程的建議有五項，須由教育部規劃或檢討改進。

5、建議本研究應(可)修訂部分？

(1)第三章「研究方法」的第二節「資料分析」文字敘述稍嫌簡略，除敘述資料內容外，應就資料處理的統計分析方法加以補充說明。

(2)第四章「研究結果與討論」的第二節「問卷調查結果與討論」和第三節「台灣學生學習成就結果分析」的統計圖表呈現方式有待修正，力求符合量化研究統計分析的格式。

(二)高教授新建(國立臺灣師範大學教育學系)

1、研究方法：

(1)研究方法多元適切、蒐集各方意見。

(2)期中報告審查意見已適切回答。

(3)宜適切運用三角檢證，交互比對不同研究方法所蒐集到的資料。

2、研究資料：

(1)包含數種資料來源。

(2)宜蒐集同時期教育部國教司之外司處單位、其他部會與課程相關的規定，以瞭解其與課程綱要的關聯及對實施的影響。

如性別、人權教育…等項目。

(3)後設分析的對象可包含國科會研究、期刊論文、碩博士論文等，以瞭解實施情形及其成效。

(4)學生學習成就的資料不宜僅限於 TASA 的資料，宜考量其他領域及一般所批評的”缺德”課程等。

3、研究結論：

(1)宜整體評估中央「課程實施」的觀點，及教師實際實施的立場。

(2)宜區分為課程綱要本身、課程推動策略、課程相關政策或配套措施，目前已包括教科書及輔導團，仍有相當多因素可納入。

4、研究建議是否具體、可行？

(1)教材綱要宜考慮委託多個相關學會進行及推廣，以廣納專業意見，並透過其網絡加以推廣。

(2)「更完整國中學生基本能力測驗」評量工具宜考量紙筆測驗以外的評量方式、教師評量知能。

(3)宜考量升學方式對國中實施的影響及因應方式。

5、建議本研究應(可)修訂部分？

(1)標題宜加以修改，加入「國民中小學」「綱要」。

- (2)部分文字宜修改，如「預試」、比率應為比例。教育局應為教育局(處)，另研究方法一章宜列舉樣本的回收情形。
- (3)第一章僅 2 頁，宜與次章合併或加以擴充。
- (4)宜仔細檢視問卷的資料與實務的異同，如第 104 頁國中統整教學的比例偏高。

(三)周教授祝瑛(國立政治大學教育學系)：

1、研究方法：

- (1)宜將研究目的具體化為「研究問題」，研究方法各種蒐集資料之途徑必須依據研究問題而來。
- (2)座談會及問卷之八個問題與研究目的(第 2 頁)之間須加強雙方之結合度。
- (3)以 2006-2007TASA 作為九年一貫課程學生學習成就是否夠周延？宜增加其他文獻加強說服力。

2、研究資料：

- (1)請增加國際間(如日、港、英、紐、澳等)實施課程改革(或九年一貫課程)之政策及推動問題，供我國借鏡。
- (2)對於「國中小特性」、「不同地區」、「中小學之銜接」、「不同學科」與「實施九年一貫前後對照比較」、「試辦期與正式推動」、「一、四、七 4 年推行」等政策實施問題宜予以考量，並分別提出建議。

(3)國內針對九年一貫課程檢討評估之研究文獻頗多，宜綜合這些文獻，提出政策實施中的問題。

(4)第 10 至 11 頁的理論基礎有些突兀，建議找九年一貫實施最初之依據。

3、研究結論：

(1)宜根據研究目的(問題)予以對應出研究發現。

(2)在學生成績部分，建議增加教師、家長等之意見，TASA 的資料似乎說明力有待加強。

4、研究建議是否具體、可行？

(1)建議增加歷次九年一貫程修訂之主要內容，尤其應針對目前「課程微調即將實施」版本提出建議(評論)。

(2)因國中小義務教育屬地方自治權限，而九年一貫則由教育部訂定，兩者間如何協調彼此，是一大考驗。

5、建議本研究應(可)修訂部分？

(1)重新釐清研究架構及研究問題。

(2)英文摘要請按照學術慣例撰寫(如 300-500 字，一段包含研究背景、研究目的、對象、方法、結論等次目)

(3)文中若干撰寫體例與內容請儘量予以系統化，表格化(如：問卷結果之描述過於龐雜)。

- (4)後設分析部分在研究方法或研究結果中的呈現宜再具體些。
- (5)請針對第2頁中九年一貫中幾個基本理念之落實與否加以評估。
- (6)文中相當強調「教科書之品質」，然九年一貫之總綱過於細節、瑣碎化，是否造成教科書編輯委員「各自解讀」之原因？
- (7)當年有哪些配套措施需要納入者，宜釐清與檢討。

(四)顧教授瑜君(國立東華大學教育學系)

1、本研究所列四項「研究目的」雖然清楚陳列，且為委託單位所指定，但本研究之結論與建議，缺乏具體貢獻，關鍵可能在於研究問題意識的不明且無具體陳述。使得研究慣有之研究問題、具體問題或待答問題不明顯。而研究資料直接對應研究目的，並未從研究問題中發展出評論性、分析性、辯證性觀點，因此研究進行時，僅能獲得一般性的資料，致論述性、分析性、價值性資料不足。

2、研究資料分析呈現雖然豐富，但評析資料內容則較為薄弱。讓數字說話雖是忠於原始資料之成果，但本研究屬政策評估性質之研究案，研究者若能對數字加以評論與深入分析，並搭配脈絡性資訊對數字資料進行「解構與重構」以產生意義（如歷史性、社會性、文化性等脈絡），應可提高此案之價值。

3、本研究各項結論，深入性與評估性相對薄弱，其「具體貢獻」及「研究顯著性」較為不足。

4、本研究結論對於「九年一貫課程實施現況之評估」多屬描述性質，且諸多描述與既有文獻對九年一貫課程之瞭解差異不大，無法強烈展現別於既有文獻論述之成果，影響本研究之評價與價值。

5、本研究對於「偏遠弱勢」區域與學習者受到次政策影響等議題之分析，以資料取得困難為由而缺席，較為遺憾。建議研究團隊遵循

原始計畫提案中對此項研究目的所做的規劃，依原案檢視與執行此議題。

6、行政院研考會曾在台灣各地辦理數場分區論壇，針對台灣各偏遠地區的教育現況進行各區深入的瞭解，發現了九年一貫課程對偏遠「弱勢者」(學校、教師與學生)的影響不小，故以本研究案進行整體政策評估。惟該項研究目的並未具體落實，影響了整體研究完整性，殊為可惜。建議研究團隊審酌進行補充。

7、研究團隊雖專注依「臺灣學生學習成就評量資料庫(TASA)」進行資料分析，惟僅憑單一資料來源處理此議題，合理性仍顯不足(若僅從學習成就作為資料，過度片面、窄化)。另外，焦點座談等其他研究方法所蒐集相關資料，並沒有展現在報告中，建議予以補充。

8、本研究所提幾項研究結論，如對輔導團的建議(130頁)、對教育局功能的加強呼籲(133頁)、學習領域合理性的問題描述(135頁)等多處結論都需要加強合理性與說服性的論述。此類建議研究者需做出分析性的評斷與具體可行之提議(非倡議)，例如，目前功能不足的輔導團困境為何，若需改善，具體可行之方式是什麼，為何具體可行？而非想當然爾的推論，必須有順服性的陳述。且各項建議，需扣緊研究主軸：未來政策之決策歷程、模式、或實施，避免一般常態教育/課程運作的建言。

9、本研究未見「研究者觀點」，並少聽到「研究者聲音」。建議屬於質性範疇，則可遵循質性研究典範，讓研究者現身(發聲)，在研究歷程中與研究資料進行辯證性、理念性的對話。相信會比目前「過度忠於資料」的侷限，更能夠提出關鍵、有說服力的具體可行建議。

10、若在進行問卷、訪談、焦點座談等資料蒐集時，已有清楚研究意識，建議研究者可進行涉入性對話訪談資料蒐集，而非「客觀性」蒐集資料，以提升資料之深度與對話性。

(五)郭副局長金池(高雄市政府教育局)

1、研究方法：

- (1)研究方法含後設分析、學者專家、教師與家長團體，教育行政代表、中小學教育人員之焦點座談、中小學校長、主任現場教學老師的問卷調查，學生學習成就的資料庫分析，可達到研究目的。
 - (2)研究樣本若能適度增加(問卷調查之國中小教師)可遍及會學校、偏鄉學校、不同年級、不同領域、科目之老師，更能充分取得詳細資料，作為分科、合作統整教學之參考。
- 2、研究資料：資料蒐集非常充分，尤其九年一貫從教育改革總諮議報告書啟動課程研究規劃、發展執每、現況問題等鉅細靡遺，內容豐富，又能辦理焦點座談，問卷調查，取得學者專家、家長教師團體代表、教育行政人員、國中小校長、主任、現場教育人員對課程實施現況問題探討，及以後課程微調的建議。
- 3、研究結論：能依蒐集的資料中歸納結論，包含九年一貫課程的決策倉促、準備不足，七大領域課程綱要連結性較弱、統整教學不易，教師專業準備不夠、成長有迫切需求，學校本位課程受肯定但仍有問題，教科書民間編輯一綱多本是世界趨勢，學生學習成就微幅進步，但參考資料有限。
- 4、研究建議是否具體、可行？
- (1)包含立即可行及中長程的建議，立即可行的建議可供行政體系加強改善，中長程的建議多屬教育部應辦事項，可尋求政策支持及早規劃。

(2)包含設置常設機構、整體規劃長期發展、調整課程。九年一貫課程綱要修正檢討、教師專業能力培養成長，及學生基本能力評量工具之發展，甚為具體可行，惟應建議權責單位逐項、逐依序推動改善，才能真正落實課程改革，調歲為合時代的九年一貫課程。

5、建議本研究應(可)修訂的部分

(1)增加先進國家九年一貫課程之簡單比較。

(2)增加焦點座談者的問卷調查，取得學校教育人員以外之意見做參考。

(3)增加研究樣本學校數、教師人數、取得偏鄉學校都會學校不同年級、領域、科目教師之意見。

(4)學生帶動走的能力，不限於認知能力之學習成就，但可發展周延的評量工具。

(六)臺北市政府教育局曾副局長燦金(鍾科員德馨代)

1、研究方法：

(1)本研究案兼採後設分析、焦點座談、TASA 資料庫分析及問卷調查方法等多面向進行研究，過程嚴謹，並力求研究分析之客觀性，十分感佩。

(2)以政策研究角度而言，九年一貫課程實施現況之成效，除以TASA 之學生學習成就資料為成果標的外，可考量其他層面

來評估實施成果，如針對家長及教師對於學生學習興趣、學習內容多元化及執行滿意度表達意見，相信更能提供教育部門最直接的政策感受度。

2、研究資料：

- (1)九年一貫課程政策之相關推動成果於近年來業有許多博碩士論文及專論研究報告，建議可參採其研究結果，比對本研究結果之結論差異性。
- (2)九年一貫課程政策係從過去的「課程標準」導向「課程大綱」，其課程改革之實施成效，建議可比較世界先進國家中小學課程大綱相關研究，進行簡要課程設計之比較。

3、研究結論：

- (1)本研究結論能呼應研究目標，並提供具體之短中長程建議，極具政策參考價值。
- (2)本研究建議之撰寫，建議可區分依課程綱要內涵、課程政策（如中央、地方於學校課程權）及相關配套措施（如師資培育、課程評鑑、教師專業成長與教學精進等）等調整撰寫方式。

4、研究建議是否具體、可行：研究結論與建議能貼近地方教育行政機關，與國中小教育現場之現況問題，並能客觀呈現正反意見，提供具有政策指引之具體建議。

5、建議本研究應（可）修訂部分？

- (1)本研究內容詳實，並能於有限之研究期限內多方蒐集各方意見，俾客觀呈現研究結果，且研究結論與建議能結合教育現場實務現況。
- (2)九年一貫課程中有關重大議題及新興教育議題融入課程之推動情形，如於研究蒐集資料過程中已有所探討，建議可納入研究結論與建議。在面對課程範疇多樣化之時代，如何透過課程統整及領域教學之整合，以避免課程膨脹或失衡問題，是現行教育現場之重要問題。

(七)教育部書面審查意見

1、研究方法

- (1)未交代焦點座談題目研擬之依據，問題四誤導與談人有關教育部中央團的任務與功能為對縣市輔導團以及學校提供協助與輔導，事實上教育部成立的課程與教學輔導群以及中央課程與教學輔導諮詢教師團隊，其服務對象均僅止於縣市輔導團，未直接輔導第一線教師。(詳見「教育部中央課程與教學輔導諮詢教師團隊設置及運作要點」)
- (2)焦點座談無教育部業務相關代表，當與談人發表有關對政策誤解之內容時，難以及時澄清，會因此產生與事實不符之結論，如中央團與縣市輔導團之權責分工問題。

2、研究資料

- (1)文獻探討第 18 頁指稱，課程標準之籌劃、修訂與公佈實施

歷經 26 年，計算方式有問題，以國小課標為例，1968 發布就開始實施，到了 1975 第一次修訂發布後也是接著實施修正綱要，期間怎會有 26 年？

- (2)文獻探討第 31 頁，現行國民中小學課程綱要審議委員會內並無「立法院教育及文化委員會召集委員」。
- (3)文獻探討第 44 頁「教育部中央課程與教學輔導諮詢教師團隊」94 年始成立，且並非是要提升課程與教學深耕種子教師之專業素養，是為到縣市輔導團服務，扮演如同以往省輔導團之功能。
- (4)文獻探討幾乎未探討到九年一貫課程綱要微調的原則、內容與配套措施，本研究有部分的研究結論與建議是九年一貫課綱微調時即已注意到並已處理的，例如：微調時已要求研議訂教材內容或細目；微調時總綱之研修成員係由各學習領域（學科）之召集人組成，並無總綱與各學習領域（學科）研修人員不連結之現象。
- (5)文獻探討亦未探討到教育部為擬訂下一波課程所進行中之「中小學課程發展之相關基礎性研究」。

3、研究結論

- (1)結論指出九年一貫課程決策過於倉促，此項結論應將 86 年立法院審查教育部 87 年預算之附帶決議：「教育部必須在 88 年 9 月完成國民中小學九年一貫課程綱要之研訂，並在

90 年起全面實施，否則凍結相關預算」之立法院要求納入公評。

- (2)第 123 及 124 頁的結論應在探討完九年一貫課綱微調以及「中小學課程發展之相關基礎性研究」後作適度的修正。
- (3)第 126 頁所提「中央和地方輔導團之分工宜明確」顯然是不了解「教育部中央課程與教學輔導諮詢教師團隊設置及運作要點」。
- (4)自九年一貫課程教學實施迄今，教育部並未特別獨尊合科教學或包領域教學。雖於 87 年 9 月 30 日之國民教育階段九年一貫課程總綱綱要列出「學習領域之實施應以統整、合科教學為原則」，但於 89 年 9 月 30 日之國民中小學九年一貫課程暫行綱要即修正為「學習領域之實施應以統整、協同教學為原則」，92 年 1 月 15 日之國民中小學九年一貫課程綱要再度列出「各學習領域之實施，應掌握統整之精神，並視學習內容之性質，實施協同教學」等文字，92 年 8 月 28 日再次行文各縣市政府，請其轉知所屬國民中小學據以辦理。易言之，教育部當前之政策並不獨尊合科教學或包領域教學，亦未要求某些特定學習領域一定得採合科或分科教學，而分科協同教學也不一定是一人教一個科目且每週各一節，至於是否採合科、分科或特定型態的協同教學，應是由學校視各單元的學習內容性質、校內文化氣氛、教師專長與意願和學習效果等因素而定，考慮的重點應在於課程目標之有效達成而不是採用特定的教學分工型態。因此建議第 127 頁的相關

結論文字可酌做調整。

4、研究建議是否具體、可行

- (1)有關成立課程發展諮詢中心之建議，應是由正式成立後之國家教育研究院擔任此責，不宜再另設一個課程發展諮詢中心。
- (2)建立學校本位課程評鑑機制之主辦單位應是各縣市政府。
- (3)現行教師研習進修之機會甚多，增加經費無助於教師專業成長，關鍵應在於教師之進修成長意願，立法並發布要求教師進修研習才是根本督促教師專業成長之道，現階段並無強制教師參加進修研習之法源，教師法草案中雖有規定研習時數但迄今尚未發布，應於建議事項一（四）中酌修相關文字。
- (4)教科書之三方座談，應是課綱研修人員、教科書編輯者、教科書審查者三方進行座談，而非編輯、審查、選用三方，且協辦單位應為國立編譯館，建議事項一（五）應酌修相關文字。
- (5)建議事項一（六）所提擴充縣市教育局（處）之編制與人力以及教育處長、主管與督學之任用應以專業人員為主等建議，主辦單位均非教育部，均屬各縣市政府之權責，應酌修相關文字。
- (6)九年一貫微調課綱之發布到正式實施已有三年之準備時間，故應酌修建議事項二（一）4.之相關文字。

- (7)教育部為擬訂下一波課程已進行「中小學課程發展之相關基礎性研究」，應研討後酌修 134、135 頁中之相關建議文字。
- (8)建議事項二(四)對國中基本能力測驗之建議應將)如何配合十二年國教納入，故應酌修相關文字。
- (9)第 137 頁提及應建置 TASA 資料庫以外之學習成就衡量指標，所稱之「學習成就衡量指標」為何應再詳細說明。

5、建議本研究應(可)修訂部分？

- (1)錯漏字仍然很多，建議全面一頁一頁再檢視。
- (2)應將九年一貫課程綱要微調、「中小學課程發展之相關基礎性研究」納入，並詳細探討。

(八)本會意見：

- 1、九年一貫課程推動的時代背景原因之一為對傳統課程標準與一元化課程的反動，研究團隊於第二章文獻探討中宜詳細歸納說明(報告中僅於第 9 頁以表列)。
- 2、研究報告中提及「縣市教育委員會」，所指為何？宜以單位全稱敘明之(如第 61、69、125、149 頁)。
- 3、有關焦點團體座談會蒐集之資料，宜消化吸收後予以綜整說明，如第 62 頁第一行學者(P-4-4)之語意不明，其餘部分請一併修正之。
- 4、第五章結論與建議部分，建請加強於課程政策規劃、發展、

推廣及採用等面向的建議。

- 5、研究報告第 130 頁第一段認為「國小四或六年級學生於主要學科表現，大致呈現微幅進步的趨勢」，直接推論為九年一貫課程之實施與推動成效，恐過於片面，相關說明文字宜重新說明調整之。
- 6、研究團隊於第五章說明九年一貫課程推動成效與缺失時，應針對九年一貫課程推動前後的影響與改變，加以說明。另部分發現與九年一貫課程的推動並無具體直接相關(如教科書的品質良窳、教學輔導團的工作成效、第 130 頁)，宜重新檢視之。
- 7、錯漏字部分：第 61 頁第 2 段第 2 行「課程綱要中是『供』一定學習節數」，缺漏「供」字、第 130 頁第 1 段第 4 行「學生家庭社經地位的高低對於其學科表現『影響』時」缺漏「影響」之文用、第 131 頁第 8 行「法『治』重建」應為「法制重建」。
- 8、第 110 頁部分末段「受訪者認為本研究所訂的各項教科書品質指標『尚符合』的情形最多，所指為何？另第 129 頁即逕推論「目前教科書的品質普遍受到國民中小學現場教學人員的肯定」，恐過於直接。
- 9、有關目次頁「目次」、「表次」、「圖次」及「提要」文字，請以「細明體」加粗打印，另表次頁部分各行文字請分散對齊。

10、研究報告內文中仍有部分文句語意欠缺通順(尤其第五章結論部分)、排版及錯(漏)字等疏漏，仍請研究團隊重新檢視後加以潤飾及修正。

九、主席結論：

非常感謝各位學者教授及機關代表撥冗出席，所提的各項寶貴意見，請研究團隊參採各位的建議，另請研究團隊務必於9月27日前修訂研究報告後送本會辦理後續事宜。另有關研究報告建議事項主協辦機關部分，請檢視修正後與本會確認，俾利後續簽陳行政院及分送各相關機關時據以參考辦理。最後再次感謝各位學者專家提出的寶貴意見。

十、散會（下午4時20分）

附錄十二：行政院研考會「九年一貫課程實施現況之評估」期末報告審查意見修正對照表

審查者	審查意見	審查意見回應
簡 顧 問 茂 發	<p>一、第三章「研究方法」的第二節「資料分析」文字敘述稍嫌簡略，除敘述資料內容外，應就資料處理的統計分析方法加以補充說明。</p> <p>二、第四章「研究結果與討論」的第二節「問卷調查結果與討論」和第三節「台灣學生學習成就結果分析」的統計圖表呈現方式有待修正，力求符合量化研究統計分析的格式。</p>	<p>一、感謝提供之寶貴意見，本研究已加強說明問卷資料及TASA 資料庫之統計分析方法。（請見第 83 頁）</p> <p>二、感謝指正，已依照建議修正，包括表 4-1 至表 4-25。（請見第 111-139 頁）</p>
高 教 授 新 建	<p>一、宜蒐集同時期教育部國教司之外司處單位、其他部會與課程相關的規定，以瞭解其與課程綱要的關聯及對實施的影響。如性別、人權教育…等項目。</p> <p>二、後設分析的對象可包含國科會研究、期刊論文、碩博士論文等，以瞭解實施情形及其成效。</p>	<p>一、感謝提供之寶貴意見，然因本研究範圍以明確界如第 75-76 頁所示，故所提之資料蒐集意見，已超出本研究範圍。</p> <p>二、感謝提供之寶貴意見，本研究後設分析的對象已包括國科會研究、期刊論文、碩博士論文等</p>

	<p>三、學生學習成就的資料不宜僅限於 TASA 的資料，宜考量其他領域及一般所批評的” 缺德” 課程等。</p> <p>四、研究結論宜整體評估中央「課程實施」的觀點，及教師實際實施的立場。</p>	<p>資料，請參閱參考文獻。（請見第 159-167 頁）</p> <p>三、感謝提供之寶貴意見，有關九年一貫課程實施後的學習成效已於文獻探討－學習成就的表現趨勢及研究結果－臺灣學生學習成就結果分析中補充相關文獻。（請見第 70-73 頁、140 頁）</p> <p>四、感謝提供之寶貴意見，本研究結論已分別由課程政策、課程推動配套措施來進行論述，此兩部分應該已涵蓋整體中央「課程實施」的觀點。（請見第 141-148 頁）另有關教師實際實施的立場，本研究已分別於焦點座談邀請教師代表與會，提供意見，另外問卷調查對象亦涵蓋教師之意見，故結論應有部分應可作為教</p>
--	---	---

	<p>五、研究結論宜區分為課程綱要本身、課程推動策略、課程相關政策或配套措施，目前已包括教科書及輔導團，仍有相當多因素可納入。</p> <p>六、研究建議中教材綱要宜考慮委託多個相關學會進行及推廣，以廣納專業意見，並透過其網絡加以推廣。</p> <p>七、研究建議中「更完整國中學生基本能力測驗」評量工具宜考量紙筆測驗以外的評量方式、教師評量知能。</p> <p>八、研究建議中宜考量升學方式對國中實施的影響及因應方式。</p>	<p>師實際的立場。(請見第 82、111 頁)</p> <p>五、感謝提供之寶貴意見，本研究已將研究結論分為 1.九年一貫課程政策 2.九年一貫課程推動配套措施分別探討。(請見第 141-148 頁)</p> <p>六、感謝提供之寶貴意見，然本研究經過討論後認為有關教材綱要仍應由各出版社依其出版教科書自行編撰。</p> <p>七、感謝提供之寶貴意見，已將建議納入本中長程建議(三)有關國民中小學九年一貫課程綱要推動配套措施方面之 2。(請見第 158 頁)</p> <p>八、感謝提供之寶貴意見，已將建議加入對後續研究的建議(二)(請見第 158</p>
--	--	---

	<p>九、標題宜加以修改，加入「國民中小學」「綱要」。</p> <p>十、部分文字宜修改，如「預試」、比率應為比例。教育局應為教育局(處)，另研究方法一章宜列舉樣本的回收情形。</p> <p>十一、第一章僅 2 頁，宜與次章合併或加以擴充。</p> <p>十二、宜仔細檢視問卷的資料與實務的異同，如第 104 頁國中統整教學的比例偏高。</p>	<p>頁)</p> <p>九、感謝提供之寶貴意見，然此建議非屬本研究團隊權責。</p> <p>十、感謝提供之寶貴意見，內文文字已修正，另外，樣本回收情形本研究原已說明。(請見第 110 頁)</p> <p>十一、感謝提供之寶貴意見，然第一章與其他章次性質不同，實難以合併；本研究已另增加研究問題。</p> <p>十二、感謝提供之寶貴意見，然查據本研究結果中有關國中統整教學的比例低於分科教學，並未呈現偏高的現象。(請見第 123 頁)</p>
周教授	<p>一、宜將研究目的具體化為「研究問題」，研究方法各種蒐集資料之途徑必須依據研究問題而來。</p>	<p>一、感謝提供之寶貴意見，本研究已增加研究問題。(請見第 2-3 頁)</p>

<p>祝 瑛</p>	<p>二、座談會及問卷之八個問題與研究目的(第2頁)之間須加強雙方之結合度。</p> <p>三、以2006-2007TASA作為九年一貫課程學生學習成就是否夠周延?宜增加其他文獻加強說服力。</p> <p>四、請增加國際間(如日、港、英、紐、澳等)實施課程改革(或九年一貫課程)之政策及推動問題,供我國借鏡。</p>	<p>二、本研究的座談會及問卷的題目,係由研究目的延伸而來,另本研究已增加研究問題,故研究目的與座談會及問卷之八個問題之結合度應該足夠。</p> <p>三、感謝提供之寶貴意見,有關九年一貫課程實施後的學習成效已於文獻探討—學習成就的表現趨勢及研究結果—臺灣學生學習成就結果分析中補充相關文獻。(請見第70-73頁、140頁)</p> <p>四、感謝提供之寶貴意見,但有關『國際間實施課程改革的政策及推動問題』此部分原非本研究的研究目的或範圍之一,且國際間實施課程改革的政策及推動問題內容龐大,並囿於本研究蒐集資料有限,僅能就現有的國際資</p>
----------------	--	--

	<p>五、對於「國中小特性」、「不同地區」、「中小學之銜接」、「不同學科」與「實施九年一貫前後對照比較」、「試辦期與正式推動」、「一、四、七 4 年推行」等政策實施問題宜予以考量，並分別提出建議。</p>	<p>料部分進行文獻探討分析，故新增各國基礎教育課程制定機制之綜合分析（請見第 45-49 頁），以及各國課程結構相關比較（請見第 49-57 頁）</p> <p>五、感謝提供之寶貴意見，然於時限，本研究僅能針對與研究團隊之研究目的（理解九年一貫課程在規劃、發展、推廣及採用等階段的政策機制及發展情形）尚符合的「試辦期與正式推動」新增「九年一貫課程試辦期間，仍有許多問題產生」該段文字（請見第 26 頁），以及將「一、四、七 4 年推行」實施問題補充納入文獻探討中的（三）課程採用與修訂階段中。（請見第 27 頁）</p>
--	--	---

	<p>六、國內針對九年一貫課程檢討評估之研究文獻頗多，宜綜合這些文獻，提出政策實施中的問題。</p> <p>七、第 10 至 11 頁的理論基礎有些突兀，建議找九年一貫實施最初之依據。</p> <p>八、宜根據研究目的(問題)予以對應出研究發現。</p> <p>九、文獻探討在學生成績部分，建議增加教師、家長等之意見，TASA 的資料似乎說明力有待加強。</p>	<p>六、已於第二章文獻探討中針對國內相關文獻綜合討論，提出第三節九年一貫課程特色與待探究之重點。(請見第 58-74 頁)</p> <p>七、感謝提供之寶貴意見，至於有關九年一貫課程實施的依據已在時代背景說明(請見 5-12 頁)，並另外增加一段說明九年一貫課綱並非突發異想，其理念之成形與實踐是有法源鋪路的(請見 120 頁)</p> <p>八、感謝提供之寶貴意見，本研究之研究結果原就係依照研究目的對應陳述。</p> <p>九、感謝提供之寶貴意見，有關九年一貫課程實施後的學習成效已於文獻探討－學習成就的表現</p>
--	---	---

	<p>十、建議增加歷次九年一貫程修訂之主要內容，尤其應針對目前「課程微調即將實施」版本提出建議(評論)。</p> <p>十一、因國中小義務教育屬地方自治權限，而九年一貫則由教育部訂定，兩者間如何協調彼此，是一大考驗。</p> <p>十二、重新釐清研究架構及研究問題。</p>	<p>趨勢及研究結果－臺灣學生學習成就結果分析中補充相關文獻。(請見第70-73頁、140頁)</p> <p>十、感謝提供之寶貴意見，本研究已增加課綱要微調後的相關資料。(請見第43、57頁)並且在結論中一、有關國民中小學九年一貫課程政策方面(一)、(二)皆有關於課程微調版本。(請見第154頁)</p> <p>十一、感謝提供之寶貴意見，已將意見納入中長程建議(一)有關國民中小學九年一貫課程政策方面之3。(請見第154頁)</p> <p>十二、感謝提供之寶貴意見，研究問題已加入在研究目的之後。(請見第2-3頁)</p>
--	---	---

	<p>十三、英文摘要請按照學術慣例撰寫(如 300-500 字，一段包含研究背景、研究目的、對象、方法、結論等次目)</p> <p>十四、文中若干撰寫體例與內容請儘量予以系統化、表格化(如：問卷結果之描述過於龐雜)。</p> <p>十五、後設分析部分在研究方法或研究結果中的呈現宜再具體些。</p> <p>十六、請針對第 2 頁中九年一貫中幾個基本理念之落實與否加以評估。</p>	<p>十三、感謝提供之寶貴意見，本研究已依建議修正英文摘要。(請另見英文摘要)</p> <p>十四、感謝提供之寶貴意見，本研究已依建議就研究結果之內容予以精簡、系統化。(請見第 114-130 頁)</p> <p>十五、感謝提供之寶貴意見，然而本研究結果僅是陳述焦點座談及問卷結果，結論及建議中則有呈現後設分析部分。(請見第 141-157 頁)</p> <p>十六、本研究之文獻探討、結論已就九年一貫中幾個基本理念(如：能力本位課程、課程統整、中央與地方課程權責、教師專業成長、教科書品質等政</p>
--	--	---

	<p>十七、文中相當強調「教科書之品質」，然九年一貫之總綱過於細節、瑣碎化，是否造成教科書編輯委員「各自解讀」之原因？</p> <p>十八、當年有哪些配套措施需要納入者，宜釐清與檢討。</p>	<p>策)之落實與否加以評估。</p> <p>十七、感謝提供之寶貴意見，然此部分未列入本研究討論中，故無法提出相關評論。</p> <p>十八、本研究依研究目的，已探討相關政策與其配套措施。(請見第20-26頁)</p>
<p>郭 副 局 長 金 池</p>	<p>一、研究建議包含設置常設機構、整體規劃長期發展、調整課程。九年一貫課程綱要修正檢討、教師專業能力培養成長，及學生基本能力評量工具之發展，甚為具體可行，惟應建議權責單位逐項、逐依序推動改善，才能真正落實課程改革，調歲為合時代的九年一貫課程。</p> <p>二、宜增加先進國家九年一貫課程之簡單比較。</p>	<p>一、感謝提供之寶貴意見，本研究已依建議，於研究建議中加入權責單位應逐項、逐依序推動改善等內容。(請見第149頁)</p> <p>二、感謝提供之寶貴意見，本研究蒐集資料有限，僅能就現有的國際資料部分進行文獻探討分析，故新增各國基</p>

	<p>三、宜增加焦點座談者的問卷調查，取得學校教育人員以外之意見做參考。</p> <p>四、宜增加研究樣本學校數、教師人數、取得偏鄉學校都會學校不同年級、領域、科目教師之意見。</p> <p>五、學生帶動走的能力，不限於認知能力之學習成就，但可發展周延的評量工具。</p>	<p>礎教育課程制定機制之綜合分析（請見第 45-49 頁），以及各國課程結構相關比較（請見第 49-57 頁）</p> <p>三、感謝提供之寶貴意見，但焦點座談的題綱係與調查問卷題目有連結，且座談會與會者包括了教育人員以外的代表，如家長團體、縣市教育局(處)代表，故研究結果已涵蓋學校教育人員以外之意見。</p> <p>四、感謝提供之寶貴意見，然問卷調查已分析完成且囿於期末報告結案，實難以配合。</p> <p>五、感謝提供之寶貴意見，已納入中長程建議（三）有關國民中小學九年一貫課程綱要推動配套措施方面之 2。（請</p>
--	--	---

<p>曾 副 局 長 燦 金 (鍾 科 員 德 馨 代)</p>	<p>一、九年一貫課程政策之相關推動成果於近年來業有許多博碩士論文及專論研究報告，建議可參採其研究結果，比對本研究結果之結論差異性。</p> <p>二、九年一貫課程政策係從過去的「課程標準」導向「課程大綱」，其課程改革之實施成效，建議可比較世界先進國家中小學課程大綱相關研究，進行簡要課程設計之比較。</p> <p>三、本研究建議之撰寫，建議可區分依課程綱要內涵、課程政策（如中央、地方於學校課程權）及相關配套措施（如師資培育、課程評鑑、教師專業成長與教學精進等）等調整撰寫方式。</p> <p>四、九年一貫課程中有關重大議題及新興教育議題融入課程之推動情形，如於研究蒐集資料</p>	<p>見第 158 頁)</p> <p>一、感謝提供之寶貴意見，本研究已在第二章文獻探討參考部分相關研究與論文。</p> <p>二、感謝提供之寶貴意見，本研究蒐集資料有限，僅能就現有的國際資料部分進行文獻探討分析，故新增各國基礎教育課程制定機制之綜合分析（請見第 45-49 頁），以及各國課程結構相關比較（請見第 49-57 頁）</p> <p>三、感謝提供之寶貴意見，本研究已依建議，將研究建議調整為依課程綱要內涵、課程政策及相關配套措施分別探討。（請見第 150-158 頁）</p> <p>四、感謝提供之寶貴意見，此建議已超出本研究目的與範</p>
---	--	--

	<p>過程中已有所探討，建議可納入研究結論與建議。在面對課程範疇多樣化之時代，如何透過課程統整及領域教學之整合，以避免課程膨脹或失衡問題，是現行教育現場之重要問題。</p>	<p>圍。</p>
<p>顧 教 授 瑜 君</p>	<p>一、本研究所列四項「研究目的」雖然清楚陳列，且為委託單位所指定，但本研究之結論與建議，缺乏具體貢獻，關鍵可能在於研究問題意識的不明且無具體陳述。使得研究慣有之研究問題、具體問題或待答問題不明顯。而研究資料直接對應研究目的，並未從研究問題中發展出評論性、分析性、辯證性觀點，因此研究進行時，僅能獲得一般性的資料，致論述性、分析性、價值性資料不足。</p> <p>二、研究資料分析呈現雖然豐富，但評析資料內容則較為薄弱。讓數字說話雖是忠於原始資料之成果，但本研究屬政策評估性質之研究案，研究者若能對數字加以評論與深入分析，並搭配脈絡性資訊對數字資料進行「解構與重構」以產生意義（如歷史性、社會性、</p>	<p>一、感謝提供之寶貴意見，本研究已增加研究問題。（請見第 2-3 頁）</p> <p>二、感謝提供之寶貴意見，然而本研究結果僅是陳述焦點座談及問卷結果，結論中則有加入後設分析部分予以評析。</p>

	<p>文化性等脈絡)，應可提高此案之價值。</p> <p>三、本研究各項結論，深入性與評估性相對薄弱，其「具體貢獻」及「研究顯著性」較為不足。</p> <p>四、本研究結論對於「九年一貫課程實施現況之評估」多屬描述性質，且諸多描述與既有文獻對九年一貫課程之瞭解差異不大，無法強烈展現別於既有文獻論述之成果，影響本研究之評價與價值。</p> <p>五、本研究對於「偏遠弱勢」區域與學習者受到次政策影響等議題之分析，以資料取得困難為由而缺席，較為遺憾。建議研究團隊遵循原始計畫提案中對此項研究目的所做的規劃，依原案檢視與執行此議題。</p>	<p>三、感謝指正，本研究已將研究結論調整為依課程綱要內涵、課程推動配套措施分別探討，並作了文字上的修正。(請見 141-148 頁)</p> <p>四、感謝指正，然有關結論係為本研究綜合文獻探討、座談會、問卷調查之結果。</p> <p>五、感謝指正，本研究原在陳提建議書時係規劃利用 TASA 資料庫進行有關九年一貫課程實施對偏鄉與都會區學生學習品質的影響，然經國家教育研究院籌備處 TASA 資料釋出審議委員會會議最後決議方向仍傾向不釋出各縣市及鄉鎮層級的背景資料，本研遂針對該</p>
--	--	---

	<p>六、研考會曾在台灣各地，辦理數</p>	<p>處所釋出的資料進行 TASA2006、2007 國小四、六年級學生於國語文、數學、社會、自然科之表現，以及 TASA2006、2007 國小四、六年級學生家庭社經地位對於各學科成就之迴歸分析。同時，於第二章文獻探討第三節第七項「學習成就的表現趨勢」中加入偏遠地區、城鄉差異的學生成就相關文獻，以補 TASA 資料庫之不足。(請見第 70-73 頁)，以及研究結果—臺灣學生學習成就補充相關文獻(請見第 140 頁)另外，有關九年一貫課程實施對偏鄉與都會區學生學習品質的影響亦列為後續研究建議之 1。(請見第 158 頁)</p> <p>六、同上。</p>
--	------------------------	--

	<p>場分區論壇，針對台灣各偏遠地區的教育現況進行各區深入的瞭解，發現了九年一貫課程對偏遠「弱勢者」（學校、教師與學生）的影響不小，故以本研究案進行整體政策評估。惟該項研究目的並未具體落實，影響了整體研究完整性，殊為可惜。建議研究團隊審酌進行補充。</p> <p>七、研究團隊雖專注依「臺灣學生學習成就評量資料庫（TASA）」進行資料分析，惟僅憑單一資料來源處理此議題，合理性仍顯不足（若僅從學習成就作為資料，過渡片面、窄化）。另外，焦點座談等其他研究方法所蒐集相關資料，並沒有展現在報告中，建議予以補充。</p> <p>八、本研究所提幾項研究結論，如對輔導團的建議（130 頁）、對教育局功能的加強呼籲（133 頁）、學習領域合理性的問題描述（135 頁）等多處結論都需要加強合理性與說服性的論述。此類建議研究者需做出分析性的評斷與具體可行之提議（非倡議），例如，目前</p>	<p>七、感謝提供之寶貴意見，此部分將列為後續研究建議之 1（請見第 158 頁）另有關焦點座談等其他研究方法所蒐集相關資料，已分別呈現在研究結果（請見第 85-132 頁）及附錄二 - 六中。（請見第 171-225 頁）</p> <p>八、感謝指正，關於評審所提的對輔導團的建議、對教育局功能的加強呼籲、學習領域合理性的問題描述，本研究並非僅提出所謂的「倡議」，例如：對輔導團的建議，本</p>
--	---	---

	<p>功能不足的輔導團困境為何，若需改善，具體可行之方式是什麼，為何具體可行？而非想當然爾的推論，必須有順服性的陳述。且各項建議，需扣緊研究主軸：未來政策之決策歷程、模式、或實施，避免一般常態教育/課程運作的建言。</p>	<p>研究提出目前縣市輔導團團員無法全心投入輔導團工作之原因，以及具體的修法建議。(請見第 150-152 頁)</p> <p>再者，加強教育局的功能，本研究已修正為擴充縣市政府教育局處的編制和人力，並說明為何要擴充縣市政府教育局處的編制和人力的原因，以及如何擴充縣市政府教育局處的編制和人力的建議。(請見第 153 頁)</p> <p>此外，學習領域合理性的問題描述，課程綱要增訂內容細目或材綱要之分類方式係參考學者研究所得，且研究建議係依據研究結果所陳提，本研究認為並未有評審所言不合理之處。(請見第 156 頁)</p>
--	---	---

	<p>九、本研究未見「研究者觀點」，並少聽到「研究者聲音」。建議屬於質性範疇，則可遵循質性研究典範，讓研究者現身（發聲），在研究歷程中與研究資料進行辯證性、理念性的對話。相信會比目前「過度忠於資料」的侷限，更能夠提出關鍵、有說服力的具體可行建議。</p> <p>十、若在進行問卷、訪談、焦點座談等資料蒐集時，已有清楚研究意識，建議研究者可進行涉入性對話訪談資料蒐集，而非「客觀性」蒐集資料，以提升資料之深度與對話性。</p>	<p>至於各項建議，需扣緊研究主軸之建議，本研究之建議已調整為依課程綱要內涵、課程政策及相關配套措施分別探討，應能扣緊研究主軸。</p> <p>九、感謝提供寶貴意見，然而本研究不論在文獻蒐集、資料分析，皆經過本研究團隊的思考、判斷所得結果，故研究結果已呈現出研究者的觀點。</p> <p>十、感謝提供之寶貴意見，然問卷調查已分析完成且囿於期末報告結案，實難以配合。</p>
教育部	<p>一、未交代焦點座談題目研擬之依據，問題四誤導與談人有關教育部中央團的任務與功能為對縣市輔導團以及學校提供協助與輔導，事實上教育部成立的課程與教學輔導群以及</p>	<p>一、感謝提供之寶貴意見，但本研究原本就已於第三章說明焦點座談題目研擬之依據；另外，本研究並未針對中</p>

	<p>中央課程與教學輔導諮詢教師團隊，其服務對象均僅止於縣市輔導團，未直接輔導第一線教師。(詳見「教育部中央課程與教學輔導諮詢教師團隊設置及運作要點」)</p> <p>二、焦點座談無教育部業務相關代表，當與談人發表有關對政策誤解之內容時，難以及時澄清，會因此產生與事實不符之結論，如中央團與縣市輔導團之權責分工問題。</p> <p>三、文獻探討第 18 頁指稱，課程標準之籌劃、修訂與公佈實施歷經 26 年，計算方式有問題，以國小課標為例，1968 發布就開始實施，到了 1975 第一次修訂發布後也是接著實施修正綱要，期間怎會有 26 年？</p> <p>四、文獻探討第 31 頁，現行國民中小學課程綱要審議委員會內並無「立法院教育及文化委員會召集委員」。</p>	<p>央、地方輔導團職司有所混淆，研究結果中所提中央及地方輔導團應各司其職，係焦點座談與會者的意見。</p> <p>二、感謝指正，因本研究疏忽未邀請教育部代表與會，但本研究於第五場座談會有邀請中央輔導團代表與會，故有研究結果係包括了中央輔導團的意見。</p> <p>三、感謝指正，本研究已作相關內容之修正。(請見第 5 頁)</p> <p>四、感謝指正，有關國民中小學課程綱要審議委員會成員已將立法院教育及文化委員會召集委員刪除。(請見第 42 頁)</p>
--	---	---

	<p>五、文獻探討第 44 頁「教育部中央課程與教學輔導諮詢教師團隊」94 年始成立，且並非是要提升課程與教學深耕種子教師之專業素養，是為到縣市輔導團服務，扮演如同以往省輔導團之功能。</p> <p>六、文獻探討幾乎未探討到九年一貫課程綱要微調的原則、內容與配套措施，本研究有部分的研究結論與建議是九年一貫課綱微調時即已注意到並已處理的，例如：微調時已要求研議訂教材內容或細目；微調時總綱之研修成員係由各學習領域（學科）之召集人組成，並無總綱與各學習領域（學科）研修人員不連結之現象。</p> <p>七、文獻探討亦未探討到教育部為擬訂下一波課程所進行之「中小學課程發展之相關基础性研究」。</p>	<p>五、感謝提供的寶貴意見，有關教育部中央課程與教學輔導諮詢教師團隊的設置理由已作了修正。（請見第 68-69 頁）</p> <p>六、感謝提供的寶貴意見，本研究已加入課綱微調後的相關資料。（請見第 43 頁、第 57 頁）</p> <p>七、感謝提供的寶貴意見，本研究已依研究目的，適當增加相關資料。（請見第 29 頁）</p>
--	--	--

	<p>八、結論指出九年一貫課程決策過於倉促，此項結論應將 86 年立法院審查教育部 87 年預算之附帶決議：「教育部必須在 88 年 9 月完成國民中小學九年一貫課程綱要之研訂，並在 90 年起全面實施，否則凍結相關預算」之立法院要求納入公評。</p> <p>九、第 123 及 124 頁的結論應在探討完九年一貫課綱微調以及「中小學課程發展之相關基礎性研究」後作適度的修正。</p> <p>十、第 126 頁所提「中央和地方輔導團之分工宜明確」顯然是不</p>	<p>八、感謝指正，已將此附帶決議納入結論一、有關國民中小學九年一貫課程政策方面之(一)。(請見第 141-142 頁)</p> <p>九、感謝指正，本研究已在文獻探討中增加「九年一貫課綱微調」相關文獻(請見第 46 頁、第 61 頁)以及「中小學課程發展之相關基礎性研究」(請見第 29 頁)，並在結論一之(一)、(二)、二之(二)、三之(一)作了修正。(請見第 141-142 頁、第 147 頁)</p> <p>十、感謝提供之寶貴意見，然本研究並未</p>
--	---	---

	<p>了解「教育部中央課程與教學輔導諮詢教師團隊設置及運作要點」。</p> <p>十一、自九年一貫課程教學實施迄今，教育部並未特別獨尊合科教學或包領域教學。雖於 87 年 9 月 30 日之國民教育階段九年一貫課程總綱綱要列出「學習領域之實施應以統整、合科教學為原則」，但於 89 年 9 月 30 日之國民中小學九年一貫課程暫行綱要即修正為「學習領域之實施應以統整、協同教學為原則」，92 年 1 月 15 日之國民中小學九年一貫課程綱要再度列出「各學習領域之實施，應掌握統整之精神，並視學習內容之性質，實施協同教學」等文字，92 年 8 月 28 日再次行文各縣市政府，請其轉知所屬國民中小學據以辦理。易</p>	<p>針對中央、地方輔導團職司有所混淆，研究結果中所提中央及地方輔導團應各司其職，係焦點座談與會者的意見而結論一之(四)本研究已作了修正。(請見第 143 頁)</p> <p>十一、感謝提供的寶貴意見，本研究在結論二之(三)已作了修正。(請見第 145 頁)</p>
--	--	---

	<p>言之，教育部當前之政策並不獨尊合科教學或包領域教學，亦未要求某些特定學習領域一定得採合科或分科教學，而分科協同教學也不一定是一人教一個科目且每週各一節，至於是否採合科、分科或特定型態的協同教學，應是由學校視各單元的學習內容性質、校內文化氣氛、教師專長與意願和學習效果等因素而定，考慮的重點應在於課程目標之有效達成而不是採用特定的教學分工型態。因此建議第 127 頁的相關結論文字可酌做調整。</p> <p>十二、有關成立課程發展諮詢中心之建議，應是由正式成立後之國家教育研究院擔任此責，不宜再另設一個課程發展諮詢中心。</p> <p>十三、建立學校本位課程評鑑機制之主辦單位應是各縣市政府。</p> <p>十四、現行教師研習進修之機會甚多，增加經費無助於教師專業成長，關鍵應在於教師之</p>	<p>十二、感謝提供的寶貴意見，已在中長程建議(一)之 1 作了修正。(請見第 153-154 頁)</p> <p>十三、感謝指正，已作了修正。請見第 150 頁)</p> <p>十四、感謝提供寶貴意見，已在立即可行的建議之(二)</p>
--	---	---

	<p>進修成長意願，立法並發布要求教師進修研習才是根本督促教師專業成長之道，現階段並無強制教師參加進修研習之法源，教師法草案中雖有規定研習時數但迄今尚未發布，應於建議事項一（四）中酌修相關文字。</p> <p>十五、教科書之三方座談，應是課綱研修人員、教科書編輯者、教科書審查者三方進行座談，而非編輯、審查、選用三方，且協辦單位應為國立編譯館，建議事項一（五）應酌修相關文字。</p> <p>十六、建議事項一（六）所提擴充縣市教育局（處）之編制與人力以及教育處長、主管與督學之任用應以專業人員為主等建議，主辦單位均非教育部，均屬各縣市政府之權責，應酌修相關文字。</p> <p>十七、九年一貫微調課綱之發布到正式實施已有三年之準備時間，故應酌修建議事項二（一）4.之相關文字。</p> <p>十八、教育部為擬訂下一波課程已</p>	<p>增加之 3 教師進修法制化，以及建立教師專業成長評估機制。（請見第 151 頁）</p> <p>十五、感謝指正，已作了修正。（請見第 152-153 頁）</p> <p>十六、感謝指正，已在立即可行的建議（二）之 5 中修正。（請見第 153 頁）</p> <p>十七、感謝指正，已作了修正。（請見第 154-155 頁）</p> <p>十八、感謝指正，已在</p>
--	---	--

	<p>進行「中小學課程發展之相關基礎性研究」，應研討後酌修 134、135 頁中之相關建議文字。</p> <p>十九、建議事項二（四）對國中基本能力測驗之建議應將如何配合十二年國教納入，故應酌修相關文字。</p> <p>二十、第 137 頁提及應建置 TASA 資料庫以外之學習成就衡量指標，所稱之「學習成就衡量指標」為何應再詳細說明。</p> <p>二十一、錯漏字仍然很多，建議全面一頁一頁再檢視。</p> <p>二十二、應將九年一貫課程綱要微調、「中小學課程發展之相關基礎性研究」納入，並詳細探討。</p>	<p>中長程建議（一）之 4 及（二）之 3 作了修正。（請見第 154、156）</p> <p>十九、感謝建議，然而依研考會意見，有關十二年國教已超出本研究範疇。</p> <p>二十、感謝指正，已修後續研究建議（一），將建置 TASA 資料庫以外之學習成就衡量指標之建議刪除。（請見第 158 頁）</p> <p>二十一、感謝指正，已作了修正。</p> <p>二十二、感謝提供的寶貴意見，本研究已在文獻探討中增加「九年一貫課綱要微調」相關文獻（請見第 43</p>
--	---	---

		<p>頁、第 57 頁) 以及「中小學課程發展之相關基礎性研究」。(請見第 29 頁)</p>
<p>行政院 研究發展 考核委員 會</p>	<p>一、九年一貫課程推動的時代背景原因之一為對傳統課程標準與一元化課程的反動，研究團隊於第二章文獻探討中宜詳細歸納說明(報告中僅於第 9 頁以表列)。</p> <p>二、研究報告中提及「縣市教育委員會」，所指為何？宜以單位全稱敘明之(如第 61、69、125、149 頁)。</p> <p>三、有關焦點團體座談會蒐集之資料，宜消化吸收後予以綜整說明，如第 62 頁第一行學者(P-4-4)之語意不明，其餘部分請一併修正之。</p> <p>四、第五章結論與建議部分，建請加強於課程政策規劃、發展、推廣及採用等面向的建議。</p>	<p>一、感謝指正，研究已針對相關意見詳細說明。(請見第 9-12 頁)</p> <p>二、感謝指正，研究報告中提及「縣市教育委員會」，係指縣市教育審議委員會。(請見第 93、144 頁)</p> <p>三、感謝指正，已作修正。(請見第 85-109 頁)</p> <p>四、感謝提供之寶貴意見，本研究已依建議，將研究結論、建議調整為依課程綱要內涵、課程政</p>

	<p>五、研究報告第 130 頁第一段認為「國小四或六年級學生於主要學科表現，大致呈現微幅進步的趨勢」，直接推論為九年一貫課程之實施與推動成效，恐過於片面，相關說明文字宜重新說明調整之。</p> <p>六、研究團隊於第五章說明九年一貫課程推動成效與缺失時，應針對九年一貫課程推動前後的影響與改變，加以說明。另部分發現與九年一貫課程的推動並無具體直接相關(如教科書的品質良窳、教學輔導團的工作成效、第 130 頁)，宜重新檢視之。</p> <p>七、錯漏字部分：第 61 頁第 2 段第 2 行「課程綱要中是『供』一定學習節數」，缺漏「供」字、第 130 頁第 1 段第 4 行「學</p>	<p>策及相關配套措施分別探討。(請見第 141-157 頁)</p> <p>五、感謝提供之寶貴意見，本研究已在結論五、九年一貫課程之實施與推動的成效作了文字修正。(請見第 149 頁)</p> <p>六、感謝提供的寶貴意見，有關九年一貫課程推動前後的影響與改變，因為未納入本研究範圍，故未予討論。另有關於教科書的品質良窳及教學輔導團的工作係本研究文獻探討、座談會、問卷調查所獲結果。</p> <p>七、感謝指正，已依建議作了修正。(請見第 85、139、149、151 頁)</p>
--	--	--

	<p>生家庭社經地位的高低對於其學科表現『影響』時」缺漏「影響」之文用、第 131 頁第 8 行「法『治』重建」應為「法制重建」。</p> <p>八、第 110 頁部分末段「受訪者認為本研究所訂的各項教科書品質指標『尚符合』的情形最多，所指為何？另第 129 頁即逕推論「目前教科書的品質普遍受到國民中小學現場教學人員的肯定」，恐過於直接。</p> <p>九、有關目次頁「目次」、「表次」、「圖次」及「提要」文字，請以「細明體」加粗打印，另表次頁部分各行文字請分散對齊。</p> <p>十、研究報告內文中仍有部分文句語意欠缺通順(尤其第五章結論部分)、排版及錯(漏)字等疏漏，仍請研究團隊重新檢視後加以潤飾及修正。</p>	<p>八、此部分係指多數的國民中小學現場教學人員，認為本研究所提的各項品質指標為尚符合。(請見第 129 頁)另外，在結論三之(五)作了修正。(請見第 148 頁)</p> <p>九、感謝指正，已作了修正。</p> <p>十、感謝指正，已作了修正。</p>
--	---	--