

## 第四章 新舊課程整體性問題的分析與建議

### 第一節 依本次課程銜接經驗制定未來政策

#### 一、早日確定我國英語教育之定位：

台灣以兩千三百萬人口之眾，聚居於天然資源貧乏的彈丸之地，全島人民之溫飽，實仰仗國人自參與國際經濟中賺取生活資源。所以加強國人英語能力，以進一步迎合同際經濟發展，已成為台灣社會的共識。就算政府不推動，學英文也已如火如荼地成為全民運動。行政院更有規劃英語為「準官方語」之議。

然而台灣目前許多地方政府，並不遵守國定課程綱要，擅自提前教授英語，已經造成學童之間英語起點行為落差巨大，學校內應付同年級英語程度卻大不相同的學生，教學安排上極為困難。

在本研究團隊多次座談當中，許多人士建議國家早訂英語教育之政策，統一學校開始教授英語的時間。多數人主張：如將英語學習提前到小學三年級，似乎達到人民主觀願望與國家客觀條件的平衡點，容易要求落實。而英語教學維持在目前的五年級開始，恐難約束各地照辦。而如果英語教學要自小一開始實施，則短期內多數地區的英語師資不易備妥。

目前，國民教育法第十一條修正案已獲通過：學校必要時得依法聘請兼任教師，或聘請具有特定科目領域專長人員，以部份時間擔任教學支援工作。教學支援工作人員的工作範圍、資格審查、認證及聘任程序、教學時間、待遇、權利及義務等事項，由教育部定之。此條文提供給國小非專任英語師資一個有力的法源。目前立法院已著手於教師法的修法，未來將提供給學校英語教學更寬闊的師資來源。所以讓學生於小三開始修習英語，在師資上不是那麼困難。

#### 二、穩定日後新舊課程銜接之年段：

九年一貫課程實施之後，以後每一次課程修訂必然都是國中、小九年的課程同步修訂。也就是國定課程會預告小一學生未來長達九年全部的學習內容與走序。對這一位小一學生，不發生新舊課程銜接的唯一可能是：長達九年，他所學習的課程都不更新。但是在這九年當中，他所處的世界會發生很多變化，他所處的社會會發生很多的事情，而他只能學習九年前國家所制定的課程內容。很顯然這樣的課程安排漸漸難以被接受，在長達九年的學習生涯中，這一個學生應該會碰到一次或兩次的課程修訂，模式有四種：

1. 傳統六三模式，每次修訂從小一和國一開始實施，國小六年逐年實施，國中三年逐年實施。所有學生均在小六升國一時進行新舊課程轉軌。缺點是最快要六年才能再做課程修訂，在這六年中國中已經教完三輪，早就可以更新改版，但是卻停在原地等國小教完一輪。在過去的課程修訂經驗中，教育部往往放棄國中小同步修訂課程，讓國中課程修訂的頻率遠高於國小課程修訂的頻率，肇因即在此。
2. 四五模式，每次修訂從小一和小五開始實施，國小一到四年級逐年實施，國小五年級到國中三年逐年實施。所有學生均在小四升小五時進行新舊課程轉軌。最快要五年才能再做課程修訂。新舊課程轉軌的年級合於小學低、中、高年級的劃分。
3. 五四模式，每次修訂從小一和小六開始實施，國小一到五年級逐年實施，國小六年級到國中三年逐年實施。所有學生均在小五升小六時進行新舊課程轉軌。最快要五年才能再做課程修訂。新舊課程轉軌的年級合於數學領域學習階段的劃分。

4. 三三三模式，即此次九年一貫的實施模式，每次修訂從小一、小四、國一開始實施，國小一到三年級逐年實施、國小四到六年級逐年實施，國中三年逐年實施。所有學生在九年中必須經歷兩次新舊課程轉軌，也就是要學三代的課程。學生在小三升小四時面臨第一次課程轉軌，在小六升國一時面臨第二次課程轉軌。優點是只要三年就能將國中小課程全盤修訂更新。但除非是有政策上的急迫性，否則不建議採取此一課程更新模式。

九年一貫課程的下一代課程，我們暫稱為「後九年一貫課程」。其新舊課程銜接的四種可能模式，製表於附錄十五。「後九年一貫課程」不論採取那一種模式，均會再碰到新舊課程銜接的問題。「後九年一貫課程」不論採取六三模式、四五模式、五四模式，學生在九年之中均只要碰到一次新舊課程轉軌。「後九年一貫課程」如果再採取三三三模式，則學生在九年當中將會碰到兩次課程轉軌，經歷三代的課程變革。

綜合考量，應該以四五模式與五四模式優點為多。何種較佳，必須考量與「後期中等教育課程綱要核心課程」的銜接何者容易，更應以兒童發展心理學的研究結論為依歸。

在規畫後九年一貫課程之前，應該要先決定其銜接模式，然後配合制定各領域之學習階段劃分，不能再次坐任各領域自己訂自己的學習階段。

而且各領域課程，應該分析出該領域內容中：長期穩定的部分、容易隨地緣產變動的部分、容易隨時間產生變動，在課程修訂時，讓新舊課程內容走序，在長期穩定部分維持一致，但讓容易隨時間、地緣變動的內容上有較大之走序變化。這些都是下一階段課程修訂時，應該注意的面向。

### 三、早定基本能力測驗的考試範圍：

在舊課程的社會科當中若干內容國中、國小重覆，就是很多東西教兩輪，國小教一次，國中再教一次，例如台灣；對這些地方九年一貫課程就重新安排，讓國中國小不重覆，教兩輪變成教一輪。問題來了，目前國中升學考只考國中的內容，因為國中國小教兩輪，所以雖然只考國中的內容，重要的內容還是都有考到。但是九年一貫只教一輪，所以如果只考國中的內容，就會有很多重要的內容變成升學考試不考。所以考試的範圍，有時必須及於國小的內容，可是教育部一旦這樣宣示，就會將升學壓力延伸到國小。

對基本學力測驗五科來說，國文、英文考的是聽說讀寫等能力，不管選什麼文章來讀都可以培養，不因為選的課文改變而有不同；對數學和自然來說，考後面就可以看出前面會不會；真正需要注意的是社會，社會領域許多重要內容目前是放在國小階段，也就是目前基本學力測驗不考的範圍。

我們建議針對社會特殊的情形，直接公布要考的能力指標；而且提醒測驗機構早日注意並因應這個問題。

## 第二節 全盤性銜接事宜的安排

九年一貫新舊課程銜接的配套措施，往往會進行「超過需求」的準備工作。超過需求的準備工作如果以柔性態度推動，提供參考資料，提供各種工具及經費，但尊重基層學校教師的判斷與作法，則基層可獲得較多支援。但是這些超過需求的準備工作，如果以剛性態度向基層推動，強制基層依指定內容教學，則學生與教師皆受無謂的干擾，效果將適得其反。

由於課程風格的改變，例如學校本位課程的提出，要求老師走向創新與合作，九年一貫課程的所有領域都會有廣義的新舊課程銜接問題。但是只有數學、自然、社會有狹義的新舊課程銜接問題。因應廣義的銜接問題，需要一些「長期」措施；而對付狹義的銜接問題，才會動用到銜接教學的設計。常見的謬誤是，誤將所有領域的銜接問題，都當成狹義的銜接問題，

都用銜接教學的方法去處理。這樣處理有三個缺點：造成不必要的恐慌、無謂的干擾基層學校、浪費珍貴的國家資源。

### 一、領域的分類與形成重點：

依據各領域的特性不同，我們將所有的領域分成兩群五類：

#### (一)有廣義與狹義新舊課程銜接問題的領域：

1. 數學、社會：直接進行新課程能力指標與舊課程標準內容之比對，並輔以新舊版本課本內容之對照。
2. 自然：必須以課程綱要之附錄與舊課程標準比對，並輔以新舊版本課本內容之對照。

#### (二)只有廣義新舊課程銜接問題的領域：

3. 國文：能力指標只要求注音、聽、說、寫字、讀、寫作等，未指定讀本內容。無內容可供對照。主要是時間不夠的問題。
4. 英文：能力指標只要求聽、說、讀、寫。舊課程小學沒有英語，所以也不用考慮因內容走序改變而生的銜接問題。主要問題是學生的程度太不整齊。
5. 藝術、活動、健康與體育：對照課程綱要、課程標準、課本，皆不具意義。因為第一線根本不會按課本教，甚至不一定需要使用固定教材。教科書真的是參考書。所以應以領域精神之掌握來考慮銜接問題。

### 二、因應策略的平衡：

政府用以處理課程銜接問題的資源是有限的，例如：彈性學習時間之中，可以用於銜接教學的時數，其實很有限。所以對於課程銜接，必須去釐清各項問題的嚴重程度，規劃優先順位。在發展各種因應策略時，也要注重其

互補性。有的發展正式的教學單元、有的用教學營或融入式補救教學的作法；有的使用學校的資源，有的則使用學生日常生活中的閱聽資源。如果所有的問題都使用類似的策略，則教學時數、人力等資源一定會不夠。

本組發展的銜接策略分為兩群共八種：

(一)直接性因應策略：

1. 銜接教學單元設計。
2. 融入式銜接教學。
3. 延伸閱讀計畫。
4. 由科趣套件組成科學營。
5. 科學史參考小冊。
6. 喚醒問卷。

(二)間接性因應策略：

1. 字集分析。
2. 國中小教師教法交流。

三、全國性的準備工作：

新舊課程「教學層次」的準備工作與執行工作，應該交給第一線的學校和老師。教育部站在提供「資源」與促成各地「交流」的立場從事推動即可。

另外教育部處理新舊課程銜接，仍然應該秉持著九年一貫課程的風格與精神處理問題。否則銜接課程的工作做得越多，越妨礙九年一貫課程的推動！我們在處理新舊課程銜接的之前，必須重提以下三點：

1. 依九年一貫課程之精神，我們並不認為一個年齡層卅萬小朋友，即使學的是統一的內容與統一的進度，他們的起點行為就會因此相同，他們的學習困難就會因此相同。九年一貫課

程並不認為：我們透過檢視課程標準，就可以「知道」學生的學習困難所在，然後自以為是的按照「我們以為的」學生學習困難，命令老師按指定教材上課。還要自以為是的請教授去告訴老師，學生的學習困難在那裡，應該要怎麼教。

要知道學生的學習困難所在，只能透過檢測工具鑑定。而且要尊重第一線的判斷。

2. 讓學生能將所學運用於生活中，是九年一貫課程的重大目標之一，九年一貫設定讓學生學習的是與生活經驗結合的「教材」，不是限定學生一定要學「課本」。

當然目前學校採用的書商所編的「課本」也儘力朝「與生活運用結合」的方向走，而且書商很早就與本組交流，並針對他們自己的教科書版本，開發了成套的銜接策略、銜接教學補充資料。提供新舊課程的比對結果，是教育部的責任；但是提供特定版本課本針對性的銜接教學資源，就是出版商各自的責任，不是教育部的責任。依照課程綱要，學校是可以自己選編教材而不採用書商出的教科書，教育部不可能為每種自編自選教材去籌畫銜接教學的。所以銜接教學的實施權責，只能在中、下游的書商及學校，不可能在上游的教育部。

3. 九年一貫課程要改變學校教學的「狀態」，遠超過要改變學校教學的「內容」。各領域課程綱要的制定，雖然都始於國際比較，其實都收於與本地的課程傳統相結合，這樣課程的內容才會在台灣教學現場具有「可行性」。九年一貫想改變什麼樣教學狀態呢？就是想把老師抱著上級策頒的課本單兵作戰式地照本宣科，改成教師組成課程團隊，合作設計課程、教材，並進行協同教學。這樣子，老師才會活在創新與合作的狀態中，而學生才能感染習得創新與合作的特質。創

新、合作、加強工具能力、加強運用能力正是九年一貫期盼加在下一代身上，讓他們據以立足廿一世紀的基本特質！為了達成「狀態」的改變，教育部對所有領域都不再出統編課本讓老師抱著教，自然也不會出統編的「銜接課本」讓老師抱著教。本計畫容或有若干的教學設計供老師參考，但是並不代表學生就需要學這些單元，而這些單元設計就是最適合的教材。需不需要、合不合適，有賴第一線老師的判斷與參與。

所以轉軌學生有無學習困難應由第一線現場判斷；幫助轉軌學生的銜接教學，其教材、教法應由第一線教師決定；而教育部應該將資源置於對第一線學校教師的直接支援，包括工具上的支援、參考資料的支援、經費的支援，而不是行政措施上。

關於因應狹義課程銜接的問題，本組人員已針對數學、自然、社會分別提出教學上的建議及參考性的教學設計。但是我們也要指出，處理新舊課程銜接問題，最好的策略是將其「包含」在補救教學系統當中處理！如果中小學已經開發好了一套有效的「補救教學」系統，在這個補救教學系統中，大多數學生的學習落差都能獲得幫助，則因為課程改變而生的學習落差，只是學生整體學習落差的一小部分，自然也能一併獲得幫助與改善。

其次，針對學生學習落差最嚴重的數學，以及學生程度最差參不齊的英文，利用有效的起點行為檢測工具，找出學生學習困難所在，不論是對狹義的課程銜接、廣義的課程銜接、乃至於補救教學，都是一件重要的事情。

本組建議：採用線上檢測工具，做為學生起點行為的檢測工具，一方面可以省下大規模繁複的施測程序，另一方面可以趁勢加強將數位學習導入中小學教育。而其檢測結果只運用於學生學習困難的判斷，不用於成績評量或升



學依據，所以沒一般對檢測「公平」性的顧慮，只有對檢測「有效」性的要求，最容易進行。

考量國內數位學習業者的實力，目前就已經有經驗證有效的檢測工具可供使用，本組完全不建議教育部再自行開發。實際作法上教育部可以對數位學習機構開標，國家一次買足30萬學生的施測權。所有的學校、班級、學生可以在他們最方便的時間和地點受測。學生以學校代碼(6碼)及學生流水編碼(4碼)共10碼識別，施測機構拿不到學生姓名，也不必管受測學生是誰，依編碼給出每一個的學生的檢測報告，分析出學生的在學習上的困難點。

我們並提出對可以參與這項工作數位學習機構應具備的條件：

1. 未編製教科書。
2. 測驗題是個人化、發現式、互動式的。
3. 測驗題庫是現成備妥的，不是還要發展好幾年的。
4. 後端分析能力很強，可以進行答項分析，提供每一位學生完整的受測報告。
5. 有紙本測驗作為線上測驗的代用品，可用於無法線上施測的地方。
6. 此數位學習機構，有實際開教室的教學經驗，題目的診斷能力亦經過實際考驗，不能是純理論派的。

新舊課程格式不同，其實很難比較。而比較時各領域的特性與情形又不一樣。結構性越強的領域，銜接的需求也越強。