

貳、文獻探討

一、九年一貫課程的源起

過去我國為了國家轉型的需要，亟需在短期內提升國民素質以應國家發展需求，故教育大業乃以全國齊一步驟的統一方式來實施，因而1986年的九年國民義務教育學校改革，其政策規劃為延長國教年限，擴充學校數量；目標設計為聯考升學目標，進行分流教育；政策管理為極權中央，全國實施統一管理；課程控制為行政管理課程；課程策略為規定用書進行統一編審；課程內容為重視學科知識內容；課程組織為學科分化科目林立；教學方式則為偏向分科教學、各自獨立；課程實施為依照課程標準規定，照表操課（蔡清田，民89）。這樣的改革方向，的確在當時的時代背景下，在短期內有效率的提升國民基本素質，達到其改革目的，但在完成其階段性的時代使命的同時，隨著時代的改變，國際的脈動與潮流的更迭，國家的再轉型，我們不禁看到，這樣一套課程過於僵化，長期下來也醞釀了中小學課程銜接不良、重複教學、知識零碎等弊病。

有鑑於此，教育部從86年4月成立課程發展專案小組，87年9月30日公布《國民教育階段九年一貫課程總綱》（教育部，民87），九年一貫課程在因應時代潮流的趨勢下應運而生，自民國86年課程發展專案小組成立開始，到民國88年試辦，乃至於90學年度在國民小學正式實施，91學年度於國民中學實施，九年一貫課程在中小學亦正式全路上路。

二、九年一貫課程改革的圖像

行政院教育改革總諮議報告書中指出：『由於中小學課程大抵上偏重知識的灌輸，教師與學生缺乏課程選擇的自主權，在科目林立、知識零碎下，造成學習的障礙與適應的困難。』（教育部，民85）因而，近年來中小學課程發展的方向，趨向於學科的統整與領域課程的發展，並著重在各學年及各級教育階段間的銜接與統整。

九年一貫課程若從整體政策走向及內涵加以分析，可用『開放』、『一貫』與『統整』加以詮釋。『開放』意味著諸多教育政策的鬆綁，如教科書開放民間編輯、教師自編教材、學校本位課程、彈性時間及課程等，可使教育及課程邁向多元、發展特色的境界。『一貫』強調的即是國中小課程內容及知識體系的銜接與連貫，破除以往中小學獨立運作的課程發展模式，建立以基本能力為主的課程架構。統整則以『七大學習領域』整合過去的過度分科，並融入社會新興議題，加強各領域間的聯繫與整合，促使教育工作者進行團隊合作，增加協同教學群對話的機會和可能性，並以多元評量促使評量、教學、課程三體合一的歷程，成為整體而連

貫的學習過程（莊明貞，民 92）。

綜合分析九年一貫課程綱要，九年一貫課程之改革基本圖像為：課程規範的鬆綁、中小學課程的銜接、學習領域的統整、社會新興議題的融入、學校本位課程的發展、協同教學群的重視、基本能力的培養、本土化與國際化的觀點、重視活動課程、建立課程品質管理機制（莊明貞，民 92）、重視課程評鑑工作。

在課程規劃的鬆綁方面，以『課程綱要』取代『課程標準』，並全面開放教科書由民間參與編輯，促使課程在規劃方面更趨多元及彈性。在中小學課程銜接方面，將國中國小九年之國民教育課程，作全面性和縱貫性的考量，落實課程一貫的內涵。

在學習領域的統整方面，將學習內容統整成七大學習領域，並以十大基本能力為課程架構，結合學科知識與生活經驗，試圖活化知識培養學生帶著走的能力。

在社會新興議題的融入方面，為避免過去課程內容與社會、時事脫溝的情形，九年一貫課程融入資訊、環境、兩性、人權、生涯發展、家政這六大議題，徹底反映了知識社會建構的可能性。

在學校本位的課程發展方面，當教育實務工作者，面對自身所察覺到的危機，並以實踐的方式回歸教育本質，此定義即是學校本位的內涵（顧瑜君，民 89）。因此九年一貫課程強調每一所學校都是教育改革的基本實踐單位，並且以教師為課程決定的核心，體現教師為課程的實踐者與設計者，好落實以學生為中心的課程實踐（甄曉蘭，民 88）。因而，學校本位課程的主要精神，在解決各校現今面臨的危機，並引導各校走出自己的獨特性。

在協同教學群的重視方面，打破過去教師單打獨鬥的教學方式，採取教師教學團隊的方式，結合每位老師的專長及優點，共同設計課程、協同教學、互相回饋討論，以利教師專業的成長及課程、教學品質的提升。

在基本能力的培養方面，基本能力的特徵是它必須是可以實作的最低標準，並為每個國民在接受國民教育後所必須學會的，此外，還要能夠指引課程設計與發展，並能反映當代社會生活所必備的能力（莊明貞，民 92）。因而，透過學習領域主題軸與十大基本能力養成學生在義務教育階段所應具備的能力，並經過活潑、豐富、多元的教學歷程，協助學生將知識轉化成能力表現，以期每個學生皆能養成符合社會生存的基本能力。

在本土化與國際化的觀點方面，為了能培養孩子愛鄉、愛土的情懷，並增加孩子對我們生存的這塊土地的認同，在課程設計及學校環境的營造方面，九年一貫課程均強調本土化的融入與深植，因而國中課程的鄉土語言部分，目前採自由選修的方式推動，希望能做好文化紮根的工作。另外，為因應全球化、地球村的趨勢，希望未來能與國際接軌，因此培養學生的外語能力，並加強學生對外國文化的瞭解亦是九年一貫課程推動的重點之一。因此，九年一貫在本土化及國際化的深植方面均為其課程發展的核心部分。

在重視活動課程方面，將過去的童軍、輔導、家政等活動性的科目，統整成綜合活動領域，因此綜合活動乃為七大領域之一，不再是附屬的課外活動，而是正式的、必要的統整課程（莊明貞，民 92）。九年一貫課程試圖凸顯活動課程的統整功能，希望能透過綜合活動，將其他領域的知識轉化成基本能力，並整合其他領域的知識，將知識轉化成實用能力，在綜合活動的活動課程裡加以實踐（蘇永明，民 89），因此，九年一貫課程欲達到統整的精神，活動課程乃扮演著關鍵性的角色。

在建立課程管理機制方面，九年一貫課程由中央訂定『學習能力指標』和『學科表現標準』，並欲實施各學習階段之『基本能力測驗』；學校負責訂定課程管理機制，組織『課程發展委員會』審查全校各年級、各領域的課程計畫，因而能確保課程品質（莊明貞，民 92）。

最後，在重視課程評鑑工作方面，九年一貫課程首度將『課程評鑑』一詞列入課程綱要中，這在我國國民教育課程改革史上乃一大創舉（黃嘉雄，民 85）。在評鑑的機制下，才能知得失、明優劣、辨良窳、判價值，因而課程才能在不斷的改進與修正當中趨於完善。

綜上所述，可知九年一貫課程現階段的改革圖像，這些圖像乃針對過去課程的弊病加以革新、除弊，以求課程改革及轉化的再描述，這也就是目前九年一貫課程現階段所努力的重要方向及方針。

三、九年一貫課程實施的策略

教育部在九年一貫課程的推動上，採取階段時程的方式進行，在宣導方面以多元、互動、全面性的原則，希冀能達到增進各級教育人員、家長及社會各界瞭解九年一貫課程的理念與目標。在研習方面，動員教育行政機關，由上到下分層負責研習課程之設計及研習活動之推行，並於各縣市培訓種子教師，辦理教學觀摩等，以促進同儕相互學習，傳承教學經驗。在教學設施方面，以全面品質服務的觀點，主動提供各校各項設施、設備之必要協助，並分階段經費補助各校購置圖書及教學設備以建構利於課程推動的環境。在課程網站建置方面，成立九年一貫課程教學網站，運用網路功能蒐集彙整教師的教學問題，以期發揮線上諮詢與輔導功能，並建立多元化的教學資源，提升教師專業能力。在教科書編輯與審定方面，開放教科書為審定本，以達教材多元化的目標，並透過審查及市場機制，確保教科書的品質。教學評量方面，依漸進原則推動教學評量工作，成立專案研究小組，發展適合各領域課程的多元教學評量方式，以確切落實評量目的，確保九年一貫課程之教學品質。在行政法令修訂方面，研擬修訂現行教育法規及實施要點，如教師授課時數表、教師登記相關科系表...等，以利九年一貫課程之實施，增益課程實施之彈性，提升課程實施之效能。在師資培育與在職進修方面，針對應屆畢業生辦理九年一貫課程研討會，以加強其瞭解及實作能力，並鼓勵師資培育機構開設學校本位課程發展、統整課程及九年一貫教學等相關課程，並預計規

劃跨系合開之師資培育課程，以培養領域專長導向之師資。在高中入學制度方面，發展國民中學學生基本學力測驗，調整高中職學生比例，增加高中入學機會，以期舒緩國中升學壓力，促進教學正常化，具體貫徹九年一貫課程之精神及內涵（教育部，民 88）。

四、九年一貫課程實施的現況

九年一貫課程在理念上的建構獲得學界及實務界的支持與肯定，大家也一致認為，過去的課程的確有改革的必要，但九年一貫課程在 90 學年度起全面在國小實施，91 學年度起國中部分開始跟進，從學校實務界的反應看來，國小、國中部分在全面推動的適應上有所不同，而且國中部分的推動相較於國小而言較趨困難，執行上出現的問題亦顯龐雜。原因乃國中部分需面對升學的競爭與壓力，且國中課程之分科，原本就較細，且課程難度較高、知識結構較強，加上師資結構為分科培育，教師文化原為單打獨鬥，因而國中部分在合科教學、協同教學、行政上的排配課問題、偏遠地區的資源分配...等政策執行面上存有很多問題亟待政策調整與修正（張永宗，民 92）。另外，一般學校目前在實施九年一貫課程時，在行政及教師方面，均有許多需要主管機關及專家學者的協助與輔導，且試辦學校的經驗傳承對於其他學校推動九年一貫課程也具關鍵性的角色，因而目前九年一貫課程在國中部分的推動上，仍有很多執行面上的問題需要解決。

九年一貫課程雖有很多問題尚須在制度面及執行面上做政策性的修正，但這一年半來的推動，教師在抗拒、適應、調整中，也漸漸展現其教師專業及潛能，在課程設計及規劃、與其他教師的合作與學習、與家長的配合與互動，均與過去有所變革，我們看到學校、教師、學生、家長、社區在九年一貫的課程中慢慢動起來了。

五、九年一貫課程實施成效的評估

九年一貫課程的成效評估是屬於一種課程評鑑的工作。課程評鑑的種類可以依評鑑的人員分為內部評鑑與外部評鑑；也可以依課程發展的步驟來評鑑不同的內容，例如可分為課程目標、課程內容的選擇、課程組織以及課程實施成效等評鑑種類；課程評鑑也可以以系統理論的觀點，依不同的評鑑精神架構評鑑模式，例如目標模式、差距模式、外貌模式、歷程模式或是「背景-輸入-過程-成果」等（黃政傑，民 83；黃光雄與蔡清田，民 88）。本研究為了顧及研究的嚴謹性並希望盡可能蒐集實務界各種對九年一貫的意見，乃採系統理論的觀點，以教育評鑑模式中的「背景-輸入-過程-成果」(CIPP)評鑑模式作為研究進行的參考架構，分四階段來進行研究，分別是：問卷調查、訪視學校、專家座談以及公佈評鑑報告。

CIPP 的課程評鑑模式是由美國學者 Daniel L. Stufflebeam 於 1965 年提出，CIPP 四個英文字母分別代表模式的四大部分：背景評鑑(Context evaluation)、輸入評鑑(Input evaluation)、過程評鑑(Process evaluation) 以及成果評鑑(Product evaluation)。到 2002 年 CIPP 模式已有第五種修正模式，並且發展出非常詳盡的實施檢核單(Stufflebeam, 2003)，本研究即針對九年一貫實施至目前以及評鑑介入時點的適切性，參考檢核單中的一些大項目來進行研究並研發問卷內容。

CIPP 模式中的背景評鑑，主要在審視被評鑑對象的地位和環境(秦夢群，民 82)，可以評鑑的項目有(Stufflebeam, 1983, 2003)：計劃的目標、目標反映參與者需要程度、受評鑑者的基本想法與需求。

CIPP 模式中的輸入評鑑，主要在審視需要投入計劃的人力、物力與財力是否能夠配合(秦夢群，民 82)。可以評鑑的項目有(Stufflebeam, 1983, 2003)：哪些有助於目標達成的手段，包括資源、經費與預算等。

CIPP 模式中的過程評鑑，主要在審視計劃實施的進度、評鑑歷程的調整以及產生計劃實施的紀錄(秦夢群，民 82)。可以評鑑的項目有(Stufflebeam, 1983, 2003)：資源如何分配、參與者如何被告知、資料如何使用。

CIPP 模式中的成果評鑑，主要在比較評鑑成果與目標之間的差異(秦夢群，民 82)。可以評鑑的項目有(Stufflebeam, 1983, 2003)：成果的證據是什麼？應該終止或繼續該計劃等。

本研究中的成效評估即是根據 CIPP 模式的四大部分，針對九年一貫的課程目標、內容選擇、課程組織以及課程實施等向度進行內部評鑑的調查；也將利用訪視針對部分學校進行課程實施的外部評鑑，希望可以考驗課程實施的適應性、蒐集問題與困境，研究結果並有助於未來調整與修正九年一貫課程的參考與依據。